

# COMUNICACIÓN/EDUCACIÓN EN POLÍTICAS PÚBLICAS: LA PAREJA PEDAGÓGICA.

Sistematización de experiencias educativas: la pareja pedagógica. Estudio de la modalidad del caso de parejas pedagógicas en el Diploma de Extensión Universitaria “Operador Socioeducativo en Economía Social y Solidaria (DOSESS)”

TESIS DE GRADO DE LA LICENCIATURA  
EN COMUNICACIÓN SOCIAL (PLANIFICACIÓN)



**FACULTAD DE PERIODISMO  
Y COMUNICACION SOCIAL**

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA



Por **María Belén Martín**

Legajo: 18133/8



La Plata

Directora: María Belén Fernández

Co-directora: Verónica Bonelli



Noviembre 2015



## Resumen

La presente Tesis de grado es una sistematización de la experiencia de las parejas pedagógicas que trabajaron en la Diplomatura en Operador Socioeducativo en Economía Social y Solidaria (DOSESS), durante el 2012 - 2013, en la Universidad Nacional de Moreno.



Esta política pública fue impulsada por el Ministerio de Desarrollo Social y el Ministerio de Educación de La Nación, en conjunto con las universidades nacionales de Quilmes, San Martín, Moreno y Avellaneda.



Con este objeto, realizo una contextualización histórica y política respecto de las distintas acciones sociales y educativas que se llevaron adelante por los gobiernos desde el retorno de la democracia hasta la actualidad.



Luego explicito desde dónde comprendo estos procesos de comunicación/educación, construyendo un marco referencial, como así también doy cuenta de las metodologías con las que realicé el trabajo de campo.



Finalmente, desarrollo la sistematización a partir de un análisis intensivo y extensivo, planteando unas categorías en función de las particularidades de la DOSESS.





# Indice

<b>1. Introducción</b>	5
<b>2. Contextualización</b>	7
<b>2.1 “Argentina Trabaja” (AT)</b>	10
<b>2.1.1</b> Antecedentes: del PAN (Programa Alimentario Nacional) al AT y las vinculaciones con proyectos educativos	12
<b>2.1.2</b> Inicios del “Argentina Trabaja”. Realidad e idealidad	16
<b>2.1.3</b> Articulación con otras políticas y necesidad de la Diplomatura en Operador Socioeducativo en Economía Social y Solidaria (DOSESS)	19
<b>3. Referencias desde dónde comprender las estrategias político pedagógicas de la DOSESS</b>	21
<b>3.1</b> Universidades y Extensión	22
<b>3.2</b> La DOSESS	24
<b>3.2.1</b> Características	25
<b>3.3</b> Estrategias político pedagógicas de la DOSESS: el currículum y la pareja pedagógica	27
<b>3.3.1</b> El currículum	27
<b>3.3.2</b> La pareja pedagógica	32
<b>3.4</b> Antecedentes del dispositivo de parejas pedagógicas	37
<b>4. Descripción del proceso de construcción de la metodología de análisis del dispositivo de pareja pedagógica de la DOSESS</b>	41
<b>4.1</b> El lugar de la sujeta investigadora	41
<b>4.2</b> Desarrollo de las herramientas	43
<b>4.2.1</b> Herramientas de investigación cualitativas de relevamiento de información	45
<b>4.2.2</b> Herramientas de investigación cuantitativa de relevamiento de información	51
<b>4.2.3</b> Herramientas de investigación cualitativas de análisis de información	53



<b>5.</b>	<b>Diplomatura. Desarrollo de trabajo de campo</b>	<b>56</b>
5.1	Sistematización Extensiva	56
5.1.1	La perspectiva institucional	56
5.1.2	La perspectiva institucional docente	59
5.1.3	La perspectiva (institucional) de los orientadores	59
5.2	Sistematización Intensiva	60
5.2.1	Articulación político/territorial	62
5.2.2	Sentido político-estratégico de la DOSESS	68
5.2.2.1	La integración al sistema educativo	69
5.2.2.2	Desde una perspectiva de la educación popular	71
5.2.2.3	Los territorios y cooperativas como destinatarios de la DOSESS	73
5.2.3	Perspectivas pedagógicas teóricas y políticas de las parejas pedagógicas	75
5.2.3.1	Territorios y territorialidades	76
5.2.3.2	Los orientadores y las orientadoras	78
5.2.3.3	Trabajo docente	81
5.2.3.4	Perspectiva teórico política sobre la pareja pedagógica	84
5.2.4	Praxis de las parejas pedagógicas	84
5.2.4.1	Organización interna de la pareja pedagógica: la planificación, la clase, la memoria y las prácticas profesionalizantes	95
5.2.4.2	Actividades	102
<b>6.</b>	<b>Conclusividades</b>	<b>107</b>
6.1	En el sentido de una pedagogía de la pregunta...	111
	<b>Bibliografía</b>	<b>113</b>
	<b>Anexo</b>	

# 1. Introducción

La presente Tesis tiene el objeto sistematizar el dispositivo metodológico *pareja pedagógica* incorporada como experiencia innovadora en el contexto de las políticas públicas socio-educativas, abordándolos en la complejidad del proceso de implementación.

La pareja pedagógica se constituye a partir de un marco político, histórico, social, educativo, ideológico, económico y cultural particular. En este sentido es que se construyó el presente trabajo investigativo: desde una mirada que ponga constantemente en relación, las prácticas docentes con los contextos que le dan lugar; esto es: el territorio, las territorialidades -y por lo tanto los sujetos-, y el marco político, ideológico y pedagógico de la Diplomatura en Operador Socioeducativo en Economía Social y Solidaria (DOSESS).

El contexto socio histórico en el que se desarrollan las políticas públicas de inclusión social, ha sido fundante del objeto de estudio: ya que, ante el desafío de la inclusión socioeducativa, se promovieron estrategias educativas que tienen una particular mirada acerca de la educación, del sujeto, de los saberes y de la territorialidad.

Entre ellas, se destacó -en el marco de la propia trayectoria (la de la investigadora), la DOSESS: una carrera de extensión universitaria, impulsada por la Universidad Nacional de Quilmes (UNQui), Universidad Nacional de Moreno (UNM), la Universidad Nacional de San Martín (UNSaM) y la Universidad Nacional de Avellaneda (UNdAv), que trabajaron en conjunto con los Ministerios de Educación (ME) y Desarrollo Social de La Nación (MDS).

Una de las figuras clave de esta propuesta político pedagógica de inclusión social y educativa, fue la de las parejas pedagógicas, conformadas por dos docentes: un Tutor, que acompañaría las prácticas de los estudiantes dentro y fuera del espacio áulico, y un Curricular, con quien se diseñarían las clases en función de las particularidades de los territorios y los sujetos.

El sentido de la Tesis, tuvo que ver con la implicancia de este dispositivo, en los procesos de comunicación/educación, intentando identificar las potencialidades y debilidades de este tipo de estrategias político-pedagógicas.

En la sistematización apareció la relevancia fundamental de los contextos y estos marcos políticos que dieron lugar a las diversas experiencias de estas parejas pedagógicas.

Los momentos del proceso de análisis, luego del relevamiento de informaciones, fueron:

1. Lectura detallada del material de campo: documentos curriculares, normativas, bibliografía específica y complementaria.
2. Construcción de temáticas relevantes en función a los objetivos de la Tesis
3. Identificación de sentidos en las entrevistas -que se correspondan con los temas de los objetivos construidos-
4. Construcción de categorías que sistematicen la información analizada
5. Organización de los sentidos relevados en un relato que recupere las experiencias, voces y saberes de los sujetos participantes de la DOSESS

Para ordenar las categorías construidas, adopte la propuesta de sistematización que José Hleap elaboró en el marco de un Grupo de Educación Popular perteneciente a la Escuela de Comunicación Social de la Universidad del Valle (Cali, Colombia). Este entiende por sistematización a “una oportunidad para poner en juego - recrear- las distintas interpretaciones que se hacen de la experiencia, interpretaciones que son el modo de existencia de la experiencia misma” (HLEAP, 1998).

En función de ello, organizo, entonces, la sistematización en dos grandes ejes:

- sistematización extensiva: una lectura donde ubico los núcleos de sentidos que aparecen en los relatos de cada narrativa.
- sistematización intensiva: momento en que desmenuzo estos núcleos, para recuperarlos en particular y construir unos sentidos respecto de las experiencias en cada relato.

Finalizo la sistematización con una síntesis problematizadora y unas preguntas disparadoras para seguir complejizando la experiencia a partir de múltiples posibilidades de abordaje y por lo tanto, de construcción de objetos de estudio.

## 2. Contextualización

Construir una descripción del contexto en que se desarrolló la Diplomatura en Operador Socioeducativo en Economía Social y Solidaria (DOSESS), implica recuperar las condiciones de producción de las políticas públicas actuales.

La valorización de este tipo de instancias político-educativas, está íntimamente vinculado con las experiencias de otros momentos históricos en que el Estado Nacional era concebido como una instancia que debía encargarse de aquellas cuestiones mínimas para la vida común.

La visión liberal del Estado en Argentina en la década de los 90 implicó el achicamiento del mismo, bajo la consigna de que el mejor regulador de la economía, sería el mercado. De este modo, el Estado no se construye como garante, promotor y generador de derechos -como sí lo ha hecho desde 2003 y que se desarrollará más adelante-, sino por el contrario, como un agente que no debe intervenir en la vida de los individuos.

Es con esta filosofía, basada en los lineamientos e indicaciones del Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial -explicitado en el Consenso de Washington (1989)- es que se desarrollaron las privatizaciones de las empresas públicas -en condiciones irregulares y a precios viles, posible a partir de una construcción discursiva y fáctica de su mala calidad desde la dictadura militar de 1976-; la reducción del gasto público (definido por el Estado actual como “inversión”, construyéndose así diferencias en los sentidos de su concepción); la promoción de un tipo de cambio competitivo, desregulación de la economía y los mercados, liberalización de las barreras a la inversión extranjera y de las importaciones (generando las condiciones para la construcción de una economía dependiente del mercado internacional y en detrimento de la industria nacional); entre otras políticas que generaron las condiciones del estallido social de 2001, caracterizado por la crisis económica y de representatividad política.

Durante los años de hegemonía de un modelo de Estado neoliberal, se produjo un crecimiento sostenido de la tasa de desempleo, llegando a alcanzar al 50% de la población<sup>1</sup>, con un aumento exponencial de



---

<sup>1</sup> Según datos de un informe sobre “Efectos de la crisis en Argentina. Las políticas del Estado y sus consecuencias para la infancia”, elaborado en 2006 por Unicef, las Naciones Unidas y la CEPAL, el desempleo pasó de representar 6,3% en 1992 a 18,3% en 2001, y superando el 21% en la eclosión de la crisis económica. Si sumamos a este porcentaje el correspondiente a las personas subempleadas (con empleos cuyas dedicaciones son inferiores a las deseadas),

pobres e indigentes. “La creciente inseguridad laboral estuvo acompañada por un retroceso significativo en la cobertura social. La porción de la población con derecho a jubilaciones se redujo de 71% en 1992 a 56% diez años más tarde, y la cobertura del seguro médico cayó de 68% a 55% en ese mismo período. La erosión casi ininterrumpida de los ingresos reales es otro aspecto del mismo desarrollo. Entre 1992 y 1996 se registró una reducción del ingreso real de 7,1%. A partir de 1998 los hogares perdieron un 13% adicional de sus ingresos reales hasta 2001, a lo que se suma un 30% más durante la crisis que marcó el fin de la convertibilidad” (UNICEF, 2006)

No es objeto de esta Tesis profundizar en la descripción de las características del Estado liberal, pero sí resulta central adentrarse en estas condiciones para comprender las políticas públicas que caracterizaron el período.

Si este modo de concebir el Estado estaba basado en el *laissez fair, laissez passer*, su rol estaba vinculado fundamentalmente a garantizar las condiciones para la continuación del modelo económico y político. En este sentido, las políticas públicas de “inclusión” apuntaban menguar las demandas de los excluidos, funcionando como parche de la brecha económica que cada vez se agrandaba más. De este modo, se va construyendo en la praxis, un anudamiento de sentidos entre “plan social” y “asistencialismo”. **El Estado en este caso, brindaba asistencia, en forma de políticas fragmentadas entre sí y el plan social se constituía como fondo compensador de la exclusión de las políticas neoliberales, construyendo como únicos destinatarios, a la población “pobre”.**

Dice José Luis Coraggio en su texto del 2002, *Repensar el presente para construir un futuro*: “Hemos pasado más de una década bajo la hegemonía de un paradigma de política social orientada hacia el “alivio de la pobreza”. Hoy, ya ni siquiera es del alivio de la pobreza sino que es del alivio de la indigencia de lo que se habla. La política social ha sido subordinada a la política económica, una política pública pero signada por intereses económicos particulares concretos y por una estrategia económica concreta”, y agrega que esta política ha subordinado la política social “al ajuste eterno del gasto público primario para posibilitar los pagos de una deuda contraída y prestada irresponsablemente, que no fue usada para desarrollar al país”<sup>2</sup>.

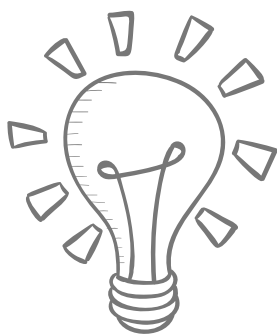
Desde el 2003, el paradigma del modelo de Estado comienza a trans-

---

la proporción aumenta hasta llegar al 50% durante la crisis.

2 Este trabajo fue presentado en el I Congreso Nacional de Políticas Sociales “Estrategias de articulación de políticas sociales”, desarrollado en la Universidad Nacional de Quilmes y organizado por la Asociación Argentina de Políticas Sociales (AAPS).

formarse, y las políticas públicas empiezan a concebirse como estrategias para la inclusión en múltiples sentidos. De tal modo se han creado una serie de políticas económicas y educativas caracterizadas por la búsqueda de su integralidad, y por lo tanto una articulación de espacios políticos que promuevan la inclusión social en la mayor cantidad de aristas posibles. Es decir, el fin de estas políticas está vinculado a la construcción de un estado de la vida social que se base en la igualdad de oportunidades para todos y todas.



Entre las políticas públicas características de esta última década se pueden mencionar la Asignación Universal por Hijo, el Programa Conectar Igualdad, el Programa Núcleos de Acceso al Conocimiento, el Plan FinEs, Plan Nacional de Deporte Social, Plan Agua Más Trabajo, Programa Nacional de Becas Estudiantiles, Programa “Ellas Hacen”, Plan PRO.CRE.AR, Plan PROG.R.ES.AR, Programa Ahora 12, etc.

En énfasis de las políticas públicas tiene que ver con la necesidad de generar empleo -en lugar de simplemente un ingreso- en tanto se parte de la premisa de que “no hay trayectoria que genere más empoderamiento para salir de la vulnerabilidad social que la implicada en la incorporación al mercado de trabajo formal: se accede a la cobertura de la seguridad social, a la posibilidad de tener representación sindical y, por ende, a la negociación colectiva de las condiciones salariales y laborales” (ALONSO Y DI COSTA, 2011)



## 2.1 “Argentina Trabaja”

Un claro ejemplo de este tipo de políticas públicas que se caracterizan por la búsqueda de la integralidad de las diversas dimensiones de la vida social, económica, política y cultural, es el Plan Nacional de Desarrollo Local y Economía Social, constituido por el Programa Ingreso Social con Trabajo “Argentina Trabaja” (AT). Esta política pública fue impulsada en 2009 por el Ministerio de Desarrollo Social de La Nación, construyendo una potencial articulación con otras políticas que buscan abordar las problemáticas económicas y sociales, de manera integral: por ejemplo con los “Proyectos socioproductivos manos a la obra”, con “Marca colectiva” -para identificar y agregar valor a aquellos productos realizados en el campo de la economía social-, con el Programa Nacional de Microcréditos para la Economía Social y Solidaria, con el Monotributo Social -para facilitar la incorporación a la economía formal-, y con el Plan FinEs (Programa “Argentina Trabaja, Enseña y Aprende”).

El Programa “Argentina Trabaja” pretende crear “oportunidades de inclusión que permiten mejorar la calidad de vida de las familias de los barrios a través de la generación de puestos de trabajo, la capacitación y la promoción de la organización cooperativa para la ejecución de obras de infraestructura”<sup>3</sup>

El Programa está destinado a personas en situación de vulnerabilidad y sin ingresos formales, y promueve la organización social, con base en las cooperativas. Concretamente este Programa propone la creación de cooperativas de trabajo para realizar obras públicas de baja y mediana complejidad, y así mejorar la infraestructura de las localidades más precarias y postergadas. Asimismo, “el Programa prevé la capacitación en oficios, en organización cooperativa y en temáticas sociales, educativas y de salud y prevención para los cooperativistas. Para ello se brinda asistencia técnica y becas de capacitación” (GUIMENEZ y HOPP, 2011: 3).

Esta propuesta se presenta como una ruptura de formas anteriores de las políticas económicas y sociales, caracterizadas por otorgar un monto mínimo de dinero por mes a las familias con el fin de colaborar –de manera asistencialista- a su economía. Esta ruptura en los modos de

**PROPÓSITO DE  
ROMPER CON  
UN PARADIGMA  
QUE PIENSA A  
LOS BENEFICIARIOS COMO  
INDIVIDUOS,  
PARA PASAR  
A PENSARLOS  
COMO SUJETOS  
Y PARTE DE  
UNA COMUNIDAD.**

---

3 Ministerio de Desarrollo Social. Programa Ingreso Social con Trabajo “Argentina Trabaja”. Disponible en: <http://www.desarrollosocial.gob.ar/ingresosocialcontrabajo/114>

concebir las políticas sociales y económicas es consecuencia, en parte, del propósito de romper con un paradigma que piensa a los beneficiarios como *individuos*, para pasar a pensarlos como *sujetos y parte de una comunidad*.



“En algún sentido, Soldano y Andrenacci también conciben la política social como la intervención del Estado sobre la sociedad. En su caso suponen que aquella actúa de acuerdo a un doble patrón. Por un lado, las intervenciones en el centro que refuerzan los principales vectores de la integración. Por otro, las intervenciones en los márgenes cuyo propósito se orienta a compensar a aquellos “grupos que no pueden acceder a los mecanismos de integración centrales por razones involuntarias” y reprimir a aquellos sujetos que rechazan estos mecanismos. La primacía de este segundo tipo en los noventa, en el marco de la desestatización, implicó la asistencialización de la política social, entendida como la intervención desde los márgenes tendientes a neutralizar los conflictos sociales, mientras se gestionaba la flexibilización y precarización del empleo”

(GUIMENEZ y HOPP, 2011: 345).

Aparece entonces una clara idea de los sujetos, desde una mirada o subjetividad individualista. Desde esta perspectiva se considera que cada persona es un ente aislado, que no requiere de los otros, y que sólo establece relaciones por conveniencia. Entonces los éxitos o los fracasos están vinculados y determinados por las capacidades y esfuerzos individuales, nada tienen que ver las políticas de privatización de las empresas públicas, de apertura masiva a capitales extranjeros, de vuelco de la economía al área de servicios y no de producción nacional, etc.

A diferencia de cómo se concebía a los “individuos”, en los últimos años se pretendió construir -a partir de una serie de políticas particulares-, la idea de “sujetos”, ya no aislados, sino vinculados a los otros: “no hay individuo, sin otro” (CARTILLA GOET, 2013: 2).

Esta es entonces una noción en el sentido en que lo define Alicia De Alba: “el sujeto social se caracteriza por poseer conciencia histórica; esto es, saberse parte de un grupo o sector que suscribe a determinado *proyecto social*. Es, en términos de Hegel (1807), el que ha logrado tránsito de una conciencia en sí a una conciencia para sí. El sujeto social es en tanto sus acciones se inscriben en una determinada direccionalidad social (Zemelman: 1987a, 1987b) contenida en el proyecto social que sustenta” (DE ALBA, 1998)

Cabe dar lugar a la porosidad de estos paradigmas que entienden de uno u otro modo a los sujetos. Estas interpretaciones del mundo se encuentran en constante movimiento e inestabilidad no sólo por su condición de discurso (BUENFIL BURGOS, 1992), sino también por la

constante lucha de sentidos como consecuencia de la lucha por el poder. Es decir, los paradigmas no *son* en un momento histórico determinado, sino que *están siendo* en constante movimiento.

En los últimos años, en que se construyeron políticas desde una noción de sujetos, desde la necesidad de reconstruir y recuperar los lazos sociales y la organización popular, se constituye como un momento por la disputa de sentidos. Si bien hay una situación de preeminencia de un modo de comprender a los sujetos y al mundo, no es un modo hegemónico, sino que lucha por serlo.

### 2.1.1 Antecedentes: del PAN (Programa Alimentario Nacional) al AT y las vinculaciones con proyectos educativos

Cabe hacer un paréntesis para ubicar histórica, política y culturalmente este Programa Social donde se ancla el objeto de estudio, como así también poder hacer unas reflexiones en torno a la vinculación de los mismos con los modos de concebir a los sujetos beneficiarios.

Se partirá de un momento particular en la historia argentina reciente, específicamente en el retorno de la democracia, ya que posibilitó la visibilización de grandes sectores de la sociedad que se vieron empobrecidos a partir de la gestión de la última dictadura militar de 1976.

La primera estrategia político-social que se implementó durante el gobierno de Raúl Alfonsín fue el Programa Alimentario Nacional (PAN) que fue construido a partir de un informe sobre la pobreza en la Argentina que permitió focalizar las políticas sociales: los destinatarios serían los pobres estructurales. Esta política no sólo definió de una determinada manera a la política social (asistencialista), sino también se puede vislumbrar un modo de entender a los beneficiarios (como destinatarios, aislados unos de otros) y a las necesidades básicas (el PAN suponía que las necesidades de los pobres estructurales se basaban en una alimentación poco variada<sup>4</sup>).

El siguiente gobierno de Carlos Saúl Menem (1989-1999), eliminó el

---

4 El PAN consistía en la entrega de cajas con alimentación básica: dos kilos de harina, leche en polvo, dos kilos de azúcar, dos litros de aceite, tres kilos de fideos, dos kilos de arroz, un kilo y medio de carne, lentejas y porotos.

PAN e implementó el Bono Nacional Solidario de Emergencia que repartía bonos que podían canjearse por alimentos. Esta política no sólo promovía una continuidad en los modos de entender a las políticas sociales, a los “pobres estructurales” y a las necesidades básicas, sino que sumó una particular mirada en torno al rol del Estado, que se ubicó –al igual que el propio nombre del Bono Nacional- en el lugar de “Solidario”, como ejecutor de una responsabilidad que no le es propia. El Estado inscripto en el auge del neoliberalismo, se “distanció” de la vida económica de los sujetos sociales (no actuó como regulador de las políticas económicas) y afirmó realizar una acción de beneficencia -y no de obligación-.

La creación de una serie de Programas sociales que se constituyeron como paliativos a la pobreza -que el mismo sistema estaba generando-, promovió el lanzamiento del Plan Social, con el objetivo de enmarcar los distintos programas existentes e inducir algunos cambios en los diseños institucionales, como la participación de los distintos niveles estatales y de la sociedad civil.

En este marco, el Programa Trabajar fue un punto de inflexión ya que los municipios fueron los actores clave para su administración, y por lo tanto “adquirieron un sentido selectivo al ser los planes utilizados como parte de la negociación para desactivar conflictos sociales” (NATALUCCI y PASCHKES RONIS, 2011: 24)

Para apaciguar el conflicto social y la crisis económica-ocupacional, el presidente Eduardo Duhalde en 2002, anunció la creación de dos planes: el programa de Emergencia Alimentaria y el Plan Jefas y Jefes de Hogar Desocupados.



“Créase el Programa Jefes de Hogar para ser aplicado mientras dure la emergencia ocupacional nacional (...) destinado a jefes/as de hogar con hijos de hasta 18 años de edad, o discapacitados de cualquier edad, y a hogares en los que la jefa de hogar o la cónyuge, concubina o cohabitante del jefe de hogar se hallare en estado de gravidez, todos ellos desocupados y que residan en forma permanente en el país”

(NEFFA, 2009: 286)

El objetivo era asegurar un mínimo ingreso mensual a las familias argentinas, teniendo en cuenta el “Derecho Familiar de inclusión social” establecido por el pacto internacional de Derechos Económicos, sociales y culturales (piDEsc) reconocido en la Constitución Nacional reformada en 1994.

A partir del 2003, con la presidencia de Néstor Kirchner, la política social se transformó en consonancia con las políticas económicas. El Programa Jefes y Jefas de Hogar Desocupados comenzó a menguar en la cantidad de beneficiarios: una de las razones fue porque aquellos beneficiarios considerados “no empleables” en el mercado de trabajo se les otorgó el Plan Familias.<sup>5</sup>

Para los que sí tenían oportunidades de reinserción laboral, se implementó una serie de programas vinculados a lo productivo, entre ellos el Manos a la Obra, en consonancia con el proyecto político-económico del nuevo gobierno. “Este programa asumió dos modalidades de implementación: una destinada a las organizaciones, particularmente gestionada a nivel nacional, y otra consistente en subsidiar actividades de grupos de individuos asociados ocasionalmente y administrados predominantemente por los municipios”. (NATALUCCI y PASCHKES RONIS, 2011)

Se gesta de este modo, el Plan Argentina Trabaja que enmarca distintos programas sociales como el Programa Ingreso Social con Trabajo, el Programa Argentina Trabaja, Enseña y Aprende (en articulación con el Plan Fines), el Programa Proyectos Socio-productivos Manos a la obra, Programa de microcréditos, Marca colectiva, y el Monotributo social.

Cabe aclarar que el anterior es un recorte de las políticas socio-económicas que tienen una particular mirada acerca de la territorialidad, del sujeto y del mundo, cruzándose situaciones históricas y por lo tanto, distintos proyectos políticos, ideológicos, sociales y económicos.

También es preciso observar algunas articulaciones que se tornan significativas cuando lo que se pretende analizar es una política educativa, enmarcada (o acompañada) de una política económica.

Para el caso del PAN, se desarrolló en paralelo el primer Plan Nacional de Alfabetización. Resulta, al menos, un aspecto interesante a analizar: así como una alimentación básica y determinada como aquello que necesitaban las clases bajas estructurales, se concibió a lo educativo en términos lineales y graduales (primero, la alfabetización, luego la primaria y luego la secundaria).



A la par del Plan Jefes y Jefas de Hogar Desocupados, se gestionó un Plan Social Educativo que funcionó con fondos del Banco Mundial que,

---

<sup>5</sup> El Plan Familias consistía en un subsidio de \$100 más un adicional de \$25 por hijo, hasta alcanzar la suma máxima de \$200, destinado a los perceptores del Jefes que tuviesen tres o más hijos. A cambio, las familias debían acreditar la realización periódica de controles de salud y la escolarización de los niños miembros del hogar.

en lugar de “considerar a la educación como mera obligación social del Estado, los gobiernos comienzan a verla como un catalizador necesario para el desarrollo” (BARREYRO, 2001). Se observa un fuerte sentido neoliberal, inscripto en esta política educativa. Básicamente el Plan Social Educativo constaba de tres programas: Mejor Educación para todos, Mejoramiento de la Infraestructura Escolar y Programa Nacional de Becas Estudiantiles.

Resulta significativo el hecho de que la Diplomatura en Operador socioeducativo en Economía Social y Solidaria (DOSESS), no se constituya en un espacio excluyente, sino que se posibilitó la realización de la carrera a aquellas personas que no contaran con estudios básicos. Los estudiantes podían cursar el diploma sin terminar el secundario (aunque no recibirían su título formal) o bien elegir realizar otros planes de terminalidad para recibir el título universitario (en tanto el sistema formal así lo establece).

A su vez, apareció, previo a la DOSESS, el Programa FinEs, para la finalización de estudios primarios (FinEs I) y secundarios (FinEs II), destinado a jóvenes mayores de 18 años, que hayan desertado de sus estudios durante un mínimo de dos años.

En esta Tesis se tomaron las políticas relacionadas más significativas para ordenar el relato y resaltar, en este contexto, los rasgos constitutivos de las condiciones de producción de los sentidos que giran en torno a los Planes sociales.



En términos comunicacionales, se le otorga al Plan el sentido de “beneficio” que no implica trabajo. Sin embargo, los planes sociales de la actualidad, en general proponen una relación contractual: por ejemplo en el caso de la Asignación Universal por Hijo (AUH)<sup>6</sup> o del Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (PROG.R.ES.AR.)<sup>7</sup> que tienen como condición mínima la asistencia de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes a institutos educativos, como así también un control de salud anual.

Asimismo sucede con el Programa Argentina Trabaja: la “ayuda” económica ya no es tal, sino una relación contractual donde se trabaja por un salario, y esta actividad, a su vez, es pensada en términos colectivos con la conformación de las cooperativas de trabajo.

---

6 Esta asignación fue creada por medio del decreto Nro. 1602/09, del Poder Ejecutivo Nacional, y comenzó a regir a partir del 1ro. de noviembre de 2009. Es un beneficio que le corresponde a los hijos de las personas desocupadas, que trabajan en el mercado informal o que ganan menos del salario mínimo, vital y móvil.

7 Es un Programa que se lanzó en Enero de 2014, destinado a jóvenes entre los 18 y 24 años que no trabajan, trabajan informalmente o tienen un salario menor al mínimo vital y móvil y su grupo familiar posee iguales condiciones, para iniciar o completar sus estudios en cualquier nivel educativo.



Sin embargo, aparece un encadenamiento simbólico que vincula el Plan con beneficio, con asistencia. En este sentido, en el imaginario social “plan” no exige contraparte, otorgándole a estas políticas públicas un sentido de asistencialismo y clientelismo, atado fuertemente a políticas sociales de años anteriores como ya se han mencionado.

A su vez, los destinatarios son reconocidos por el imaginario social como “vagos”, en consecuencia a una supuesta ausencia de retribución frente a la “ayuda” estatal, produciéndose de esta manera un sentido más para la discriminación, marginación y estigmatización de los sectores populares.

Cabe aclarar que la política social donde se enmarca el objeto de estudio (AT) es parte de un Plan social (Plan Nacional de Desarrollo Local y Economía Social), pero en términos específicos, se trata del Programa “Argentina Trabaja”. Este signifiante (programa) conlleva otros sentidos ya no fuertemente vinculados al asistencialismo.

## 2.1.2 Inicios del “Argentina Trabaja”. Realidad e idealidad.

Al partir de la premisa de que la política social no es neutra, sino que reconoce en sí misma el conflicto y apunta a paliarlo (o negarlo), se implica la posibilidad de problematizarla y por lo tanto, construir estrategias de mejora para las mismas.

La idea de crear cooperativas de trabajo estuvo vinculada a la necesidad de la construcción de una figura pública que permita la organización y el trabajo en equipo. Es decir, se entendió la necesidad del agrupamiento y la cooperación comunitaria para crear núcleos de trabajo autónomo: “se utilizó el formato jurídico de una cooperativa. Sabiendo que en muchos casos fue a contrapelo de cómo nace una cooperativa: estos agrupamientos no fueron el resultado de un proceso de organización propia de microemprendedores. Fue para dar cabida legal a este Programa y dar inicio a esta política pública de tan alta escala, brindando como puntapié inicial esta herramienta más un incentivo económico, al mismo tiempo que diferentes capacitaciones que permitieran en un futuro promover mayor consolidación autónoma y autosustentable”<sup>8</sup>

---

8 Artículo de capacitación para la formación de docentes tutores y

Los trabajos que se realizan desde el Programa “Argentina Trabaja” (AT) no son independientes, sino que están fuertemente vinculados con los gobiernos, sobre todo, municipales. Entre las tareas que están previstas se menciona: saneamiento (redes de cloaca y agua), infraestructura urbana (veredas pavimentadas, cordones, cunetas, iluminación, desagües pluviales, obras de acceso para personas con discapacidad), viviendas (construcción de nuevas viviendas y mejoramiento habitacional), mejoramiento de espacios verdes (Plazas y parques, limpiezas de márgenes de ríos y arroyos, tratamiento de residuos sólidos urbanos) e infraestructura comunitaria (Construcción de Centros Integradores Comunitarios, mejoras y ampliación de escuelas, centros administrativos, comedores escolares, centros de salud, clubes e iglesias).<sup>9</sup>

Diferenciándose de la matriz neoliberal, cuyo objetivo retroalimentaba la pobreza constituyendo a los individuos en objetos de la beneficencia, esta política “se inclinó a la integración de sectores sociales excluidos a partir del cooperativismo como forma de organización social” (GUIMENEZ y HOPP, 2011)

Si bien se percibe el estatuto innovador desde el plano discursivo -que brinda una retribución económica a cambio de una labor para la mejora de la comunidad, fortaleciendo los lazos comunitarios y la organización popular- en la mayoría de los casos se desdibuja la figura de *cooperativa y trabajo en equipo* real.



Las cooperativas del AT no funcionan como está enunciado en el Instituto Nacional de Asociativismo y Economía Social del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. Este organismo entiende a la figura de “cooperativa” en función de la definición de la Alianza Cooperativa Internacional, que en su Declaración sobre Identidad y Principios Cooperativos define: “Una Cooperativa es una asociación autónoma de personas que se han unido voluntariamente para hacer frente a sus necesidades y aspiraciones económicas, sociales y culturales comunes por medio de una empresa de propiedad conjunta y democráticamente controladas”<sup>10</sup>

Por el contrario, muchas de las cooperativas enmarcadas en el Pro-

---

curriculares de la DOSESS en la Universidad Nacional de Moreno, 2012. Ministerio de Desarrollo Social, Programa Ingreso Social con Trabajo “Argentina Trabaja” e Inaes (Instituto de Asociativismo y Economía Social, perteneciente a Desarrollo Social) Pp.1

9 Ministerio de Desarrollo Social. Programa Inclusión Social con Trabajo “Argentina Trabaja”.

10 Definición del INAES (Instituto Nacional de Asociativismo y Economía Social) del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. Disponible en <http://www.inaes.gob.ar/es/articulo.asp?id=39>

grama están escindidas en pequeños grupos que realizan tareas de limpieza, administrativas o de preservación del espacio público, ubicándose como mano de obra para los municipios y desdibujándose la figura de “cooperativa”. Se podría observar entonces, una dificultad para propiciar una real quiebra con lo que venían siendo los planes meramente asistencialistas.

“En este sentido, si bien desde las organizaciones se valora el fomento de la Economía Social, se plantea que si bien los grupos de trabajadores asociados formalmente se constituyen en cooperativas de trabajo, éstas no respetan la concepción que funda este tipo de empresas (...). Asimismo, se pone en duda la capacidad de generación de trabajo genuino de estas cooperativas, así como también el respeto de algunos de los principios y valores del cooperativismo, debido a que el Programa que las fomenta tiene una duración limitada, las tareas que deben realizar son impuestas por el Estado y muchas veces no están gestionadas por los propios trabajadores (Bertolini, 2009, FACTA, 2009, Prensa Cooperativa, 2009:15)

(GUIMENEZ y HOPP, 2011: 6).



De todos modos, el pasaje de unas políticas asistencialistas heterónomas de regulación individual, a procesos autónomos, requiere intervenciones sucesivas para instalar las condiciones de posibilidad, e implica romper con ciclos donde se recibía en forma individual un “beneficio” para pasar a ser parte de una propuesta de una economía social mediada por el Estado y las políticas públicas.

Se podría desarrollar una serie de factores que inciden en esta situación, entre ellos: **el territorio**, como espacio de lucha de sentidos y por lo tanto de poder; **la política institucional**, como espacio de negociación entre los actores intervinientes del AT; **los destinatarios**, que desarrollan sus actividades en términos de tácticas (construyen trabajo en equipo a partir de las reglas de juego planteadas); **la cuestión de la autonomía**, en términos de la transición de modelos heterónomos (se depende de otro, el Estado) a autónomos (la promoción y construcción de condiciones para la autonomía de los grupos); **la cultura del trabajo**, en tanto giran unos sentidos particulares en torno al trabajo cooperativo, atravesado por la esencia originaria de este tipo de organizaciones de la economía social y las formas que éstas fueron tomando en la historia argentina –particularmente después del 2001–; y **el factor comunicacional** vinculado a los imaginarios sociales que se le otorga al Plan.

Esta enumeración de factores propone mirar la complejidad y parti-

cularidad de esta política pública que pretende ser transformadora, movilizadora e inclusiva.

En los objetivos del Programa se propone un quiebre en la lógica clientelar, sin embargo en la implementación perdura la vinculación: trabajo, a cambio de plan. Trabajo precarizado –con la posibilidad de decidir la inscripción en el Monotributo Social-, pero que sin embargo cubre asistencia médica y se articula con otros planes sociales, como la Asignación Universal por Hijo y el Plan FinEs (Programa Argentina Trabaja, Enseña y Aprende). Además, “el Programa se presenta como flexible en el quehacer cotidiano en el territorio, a fin de evitar que los mecanismos y procedimientos burocráticos obstaculicen la inclusión de destinatarios y que éstos puedan ser incorporados en las mejores condiciones posibles para alcanzar los objetivos del Programa” (GUIMENEZ y HOPP, 2011: 10).

Se vislumbra asimismo que **el Programa, aún con sus limitaciones, tensiones y dificultades, contribuye, en articulación con otras políticas, a efectivizar derechos largamente vulnerados a este sector de la población.**

### 2.1.3 Articulación con otras políticas y necesidad de la Diplomatura en Operador Socioeducativo en Economía Social y Solidaria (DOSESS)

Como se ha mencionado, y también reconocido desde lo institucional formal, es preciso que las cooperativas tengan un grado real de autonomía, para que el Programa AT funcione como sus objetivos lo plantean.

Para ello se articularon otras políticas educativas y sociales, vinculadas a la promoción de la educación y de la salud (esta última con capacitaciones específicas). El AT se pone en marcha en conjunto con el Programa “Argentina Trabaja, Enseña y Aprende”, en estrecha vinculación con el Plan FinEs, para la Finalización de Estudios, ya sea Primarios o Secundarios. Es decir, se promueve desde el AT que los beneficiarios puedan acceder a la finalización de sus estudios básicos.

A partir del proceso evaluativo de la primera etapa del AT (octubre 2009-2011) se destacaron, entre los aspectos negativos de la políti-

ca: el desconocimiento de los compañeros que conformaban la propia cooperativa, las resistentes prácticas punteriles (para pertenecer al Programa), y la necesidad de mayor capacitación y herramientas de integración para lograr marchar hacia la autosustentabilidad<sup>11</sup>. En este sentido, se construyó en el ámbito del Consejo de Políticas Sociales -espacio donde confluyen todos los Ministerios y que preside la Dra. Alicia Kirchner<sup>12</sup>- la Diplomatura en Operador Socioeducativo en Economía Social y Solidaria, “como una herramienta más de formación y fortalecimiento del proceso de consolidación de la organización cooperativa”<sup>13</sup>

Nace entonces el Diploma, cuyo objetivo último es formar un sujeto cooperativista y un sujeto social, con la idea de impactar en su cooperativa, siendo éste (el espacio) el Sujeto de Aprendizaje: la titulación pre-universitaria involucra un representante de cada cooperativa que “tiene el rol de acompañar el proceso de conformación de las cooperativas: organizar el trabajo, fortalecer al grupo, relevar las necesidades de sus compañeros y sus familias, y resolver cuestiones administrativas”<sup>14</sup>

EL OBJETIVO  
ÚLTIMO DEL  
DIPLOMA ES  
FORMAR UN  
SUJETO COO-  
PERATIVISTA Y  
UN SUJETO SO-  
CIAL, CON LA  
IDEA DE IM-  
PACTAR EN SU  
COOPERATIVA,  
SIENDO ÉSTE  
(EL ESPACIO)  
EL SUJETO DE  
APRENDIZAJE

---

11 Artículo de capacitación para de docentes tutores y curriculares de la DOSESS en la Universidad Nacional de Moreno, 2012. Ministerio de Desarrollo Social: Programa Ingreso Social con Trabajo “Argentina Trabaja” e Inaes (Instituto de Asociativismo y Economía Social, perteneciente a Desarrollo Social) Pp.1

12 Ministra de Desarrollo Social de la Nación, 2007-2011, 2011-2015.

13 Artículo de capacitación de docentes tutores y curriculares de la DOSESS en la Universidad Nacional de Moreno, 2012. Ministerio de Desarrollo Social: Programa Ingreso Social con Trabajo “Argentina Trabaja” e Inaes (Instituto de Asociativismo y Economía Social, perteneciente a Desarrollo Social) Pp.2

14 Ministerio de Desarrollo Social. Ingreso Social con Trabajo. Diplomatura en Operador Socioeducativo en Economía Social y Solidaria. <http://www.desarrollsocial.gov.ar/diplomaturaoperadorsocioeducativo/468>

### 3. Referencias desde dónde comprender las estrategias político pedagógicas de la DOSESS

LA SISTEMATIZACIÓN ES UNA OPORTUNIDAD PARA RECREAR LAS DISTINTAS INTERPRETACIONES QUE SE HACEN DE LA EXPERIENCIA, QUE SON EL MODO DE EXISTENCIA DE LA EXPERIENCIA MISMA

Más que teorías ajenas sobre conceptos, temáticas y campos de estudio, este capítulo pretende explicitar desde dónde se leen los procesos de comunicación/educación, y por lo tanto desde dónde abordo los conceptos clave que atraviesan esta sistematización.

El objetivo fundamental de la presente Tesis tiene que ver con sistematizar una experiencia educativa particular. Cuando menciono la **sistematización** hago referencia a “una oportunidad para poner en juego - recrear- las distintas interpretaciones que se hacen de la experiencia, interpretaciones que son el modo de existencia de la experiencia misma” (HLEAP, 1998)

Asimismo, se nomina el trabajo como “estudio de caso”, es decir, una situación particular que se considera relevante para estudiar, profundizar, problematizar y por consiguiente, a la cual aportar. En este sentido es que se aborda el estudio del caso de las parejas pedagógicas en la Diplomatura en Operador Socioeducativo en Economía Social y Solidaria (DOSESS), en tanto el modelo de pareja pedagógica es una figura innovadora: sus sentidos e interpretaciones, se fueron construyendo desde los discursos y la práctica misma, en tanto no hubo una experiencia previa de iguales características que la defina, ni marcos normativos que la describan.

La política educativa del Diploma de Extensión Universitaria, se constituyó a partir de una experiencia en la Universidad Nacional de Quilmes en el año 2010, en el marco de un Proyecto de Extensión Universitaria, generando un espacio de formación que incluye a la comunidad y las políticas públicas como eje central.



## 3.1 Universidades y Extensión

La DOSESS se gestó en la Universidad Nacional de Quilmes, a partir de una iniciativa del área de Extensión Universitaria por lo que resulta clave indagar acerca de las nociones que circulan en torno a este pilar de las universidades nacionales y cuyos sentidos varían de acuerdo a los posicionamientos político-ideológicos de las casas de altos estudios. En este sentido, “sostenemos que los proyectos de extensión, de alguna manera son “seña” de identidad institucional” (GÓMEZ, BONELLI y LUNAZZI, 2004: 1)

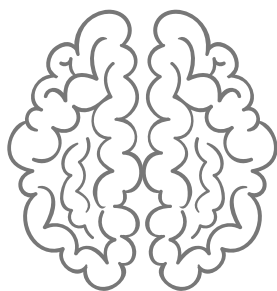
La extensión ha sido considerada (y formalizada desde La Reforma Universitaria de 1918) como uno de los pilares de las universidades argentinas. Junto con la investigación y la docencia, la extensión ha sido ubicada a la par en tanto “se pretende que la universidad contribuya para reforzar la ciudadanía y la sociedad civil en una democracia” (AA.VV., 2002: 296)

Pensar el concepto de extensión tal como se deduce de su significado lineal, sería dejar de lado las necesidades, intereses y deseos de la sociedad que, en aquellos tiempos –y aún actualmente-, era (y es en muchos casos) una mera destinataria/depositaria de los conocimientos gestados en las universidades. Esto se puede observar claramente en aquellas unidades académicas vinculadas a las ciencias duras, o bien en momentos del auge del neoliberalismo en la Argentina, donde la extensión universitaria era pensada en términos de servicios.

En los años 90, el neoliberalismo definió la función de las universidades como proveedoras de profesionales que demanda el mercado. “Las políticas educativas están supeditadas al modelo hegemónico, que presiona a través de la variable financiera. De allí que el compromiso de la universidad con la sociedad es, en realidad, un compromiso con las empresas y con la ejecución de políticas sociales descentralizadas. El proyecto reformista de formar profesionales comprometidos, es reemplazado por el de producir profesionales altamente calificados para consumo empresarial” (AA.VV., 2002: 297)



La propuesta de la Diplomatura, no sólo se aleja de esta concepción de la extensión como mero espacio de construcción de servicios, sino que tiene una propuesta político-pedagógica que entiende al “destinatario” ya no como mero depositario de saberes sino como productor

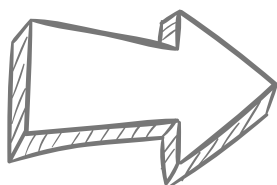


y constructor de sentidos, configurados desde su situación individual, social, cultural, política y económica.

Además, cabe aclarar que la Extensión universitaria ha sido revalorizada en los últimos años, posibilitando la gestación y puesta en práctica de cientos de propuestas políticas, pedagógicas, culturales y sociales, alternativas.

El hecho de recuperar esta experiencia piloto en la Universidad Nacional de Quilmes, para extenderla en distintos sectores del conurbano bonaerense, quiere decir que se están pensando las políticas sociales y educativas (y en tanto políticas públicas) desde el reconocimiento de los sujetos como parte y constructores de la cultura, atravesados por su historia –personal y colectiva- y sobre todo como productores sociales de sentidos. “La política social implica, además de considerar la intervención estatal, el reconocimiento de la acción de los diversos actores y sus estrategias de utilización (...) Por ello, la política social no puede ser neutral, sino que su mismo diseño define el conflicto, apoya o relega a grupos sociales, prejuzgando el grado en que van a hacer uso de esas políticas” (NATALUCCI y PASCHKES RONIS, 2011: 4-5)

Los principales ejes de los proyectos presentados en los últimos dos años (2012-2014), según Datos de la Subsecretaría de Gestión y Coordinación de Políticas Universitarias, dependiente de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de La Nación, son “la inclusión social, políticas públicas, industrias culturales, producciones artísticas, promoción de la salud, economía social, hábitat popular y vivienda, escuelas de oficios, desarrollos socioproductivos, entre otros”



Sólo en los últimos años (2012-2014), la convocatoria de proyectos aumentó de 266 a 727 proyectos en distintas Universidades Nacionales de todo el país. En sintonía con este crecimiento exponencial de las propuestas de trabajo de extensión, la convocatoria 2012 representó un total de inversión de alrededor de 4.500 millones de pesos, mientras que en 2014, el Ministerio de Educación ha duplicado el financiamiento, que rozó los 10 mil millones de pesos, constituyéndose en la convocatoria de extensión más grande de la historia argentina<sup>1</sup>

---

1 Datos disponibles en:  
[portales.educacion.gov.ar/spu/noticias/crece-la-participacion-en-proyectos-de-extension-universitaria/](http://portales.educacion.gov.ar/spu/noticias/crece-la-participacion-en-proyectos-de-extension-universitaria/)

## 3.2 La DOSESS

La carrera de extensión universitaria “Diploma en Operador Socioeducativo en Economía Social y Solidaria” (DOSESS), se concretó a partir de la articulación de los ministerios de Desarrollo Social y Educación de la Nación, y las universidades nacionales de Quilmes, Moreno, San Martín y Avellaneda; y tuvo como propósito capacitar a los orientadores<sup>2</sup> de las cooperativas creadas en el marco del Programa Ingreso Social con Trabajo “Argentina Trabaja”.

La Diplomatura buscó generar una instancia de reflexión para fortalecer esa práctica, la práctica de organización cooperativista, entendiendo “la necesidad de acompañar de cerca estas formas distintas de organización del trabajo dentro de la Economía Social”<sup>3</sup>

En el acuerdo interministerial e interuniversitario, el Ministerio de Desarrollo Social (MDS) aportó los fondos para el pago de las becas consecuencia de la implementación del Programa; mientras que el Ministerio de Educación (ME) fue el encargado de definir los contenidos y estructura de la propuesta de la DOSESS, previendo los recursos docentes y organizativos necesarios; y finalmente, las universidades tuvieron un trabajo de fuerte articulación con ambos ministerios, en tanto tuvieron a su cargo no sólo la administración de los fondos y el efectivo pago a los orientadores sino también la colaboración con el ME en la construcción de los contenidos y poner a disposición de ambos organismos estatales los recursos humanos, técnicos y tecnológicos que fueran necesarios.

Fueron alrededor de 2.200 los orientadores y las orientadoras los/as destinatarios/as de esta propuesta político educativa, que estudiaron junto con 360 docentes, en 12 universidades nacionales y 19 sedes entre institutos de formación superior, clubes, escuelas, etc.

En particular, la Universidad Nacional de Moreno, contó con 20 comisiones distribuidas en instituciones de La Matanza, Campana, Luján, Moreno, Cañuelas, Echeverría, Ezeiza y San Vicente, y un total de 320

---

2 Se pretende que el Orientador sea un militante social con conciencia y herramientas de gestión organizacional. Líderes en la construcción de identidad social de la cooperativa. (Artículo de capacitación para la formación de docentes tutores y curriculares de la DOSESS en la Universidad Nacional de Moreno, 2012. Ministerio de Desarrollo Social: Programa Ingreso Social con Trabajo “Argentina Trabaja” e Inaes (Instituto de Asociativismo y Economía Social, perteneciente a Desarrollo Social) Pp.2

3 Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. Diploma en Operador Socioeducativo en Economía Social y Solidaria. Disponible en: <http://www.desarrollosocial.gob.ar/diplomaturaoperadorsocioeducativo/468>



trabajadores, que representan 320 cooperativas en función a su rol de orientadores/as.

### 3.2.1 Características

La DOSESS fue una carrera de extensión preuniversitaria, de un año de duración, cuyos destinatarios –en su primera y segunda edición- fueron integrantes del Programa Argentina Trabaja<sup>4</sup>

Contó con cinco espacios curriculares: Seminario de Prácticas; Grupos, Organizaciones y Equipos de Trabajo (GOET); Economía Social y Solidaria (ESS); Trabajo y Sociedad (TyS); Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC); Educación Social y Comunidad de Aprendizaje (ESCA); y las Prácticas Profesionalizantes (PPF) que se desarrollan durante todo el ciclo lectivo.

La cursada se realizó en espacios articulados por los municipios, ya sea en las propias universidades, como en institutos de formación superior, escuelas, clubes, polideportivos, entre otros, y tenía una regularidad de una vez por semana, durante ocho horas (sin contar las horas extracurriculares, propias de las actividades de las Prácticas Profesionalizantes).

Esta carga horaria se contemplaba en el trabajo de cada Orientador, como así también se otorgó una beca para apoyar –y posibilitar, en muchos casos- los estudios preuniversitarios.



Una de las características de este Diploma es que cuenta con dos figuras docentes: el “docente curricular” quien se encargaría de los contenidos concretos de la currícula y el “docente tutor” que acompañaría las prácticas profesionalizantes en territorio, y que también es un articulador y facilitador para la conformación de la Comunidad de Aprendizaje<sup>5</sup>

La pareja pedagógica de la DOSESS nace, a su vez, enmarcado en una

---

4 Sólo en la Universidad Nacional de Quilmes, se abrió la convocatoria para espacios cooperativistas que se encuentran por fuera del AT.

5 Desde la DOSESS se concibe a la Comunidad de Aprendizaje en términos de “una propuesta educativa donde los protagonistas son los mismos participantes que intervienen de manera responsable y solidaria (...) Un espacio en el cual todos los actores son protagonistas, que promueve el lazo social, la participación y la pertenencia, como una construcción compartida de saberes y de las responsabilidades. La Comunidad de Aprendizaje nos posibilitará crear, producir, provocar condiciones necesarias para una práctica liberadora y contextualizadora”. Dicha definición fue extraída del Documento para Capacitación de Docentes, de la Universidad Nacional de Moreno, 2012.

idea de Educación popular, en la que se plantean unas formas particulares de abordar la currícula y de entender a los sujetos, a la educación y al mundo.

La clave de la educación popular que interesa en esta investigación tiene que ver con la implicancia de los saberes previos y experienciales de los educandos en el proceso de aprendizaje; sumado a una planificación flexible y la educación en competencias. Respecto de la primera, si bien es preciso cumplir con el programa de estudios, también se incorporan “todos aquellos enfoques novedosos que emanan de las nuevas formulaciones (...) del mundo del trabajo” (DÍAZ BARRIGA, 2009) Se recuperan, entonces, los emergentes propios de las prácticas tanto culturales y sociales, como las profesionalizantes propias de la Diplomatura, para recuperar en la clase y reflexionar sobre ellas.

El proyecto político que impulsa una mirada pedagógica ya desarrollada (de la educación popular), pretende la inclusión educativa de sujetos que han sido excluidos del sistema económico, y también político.

En este sentido es que se hace una lectura de la realidad social a partir de la cual se diseñan políticas de inclusión educativa: si hay que incluir, es que se reconoce que hay algo dentro y algo fuera, en este caso, del sistema, y en particular, del sistema educativo y del sistema laboral.

Pero como mencionó Dante Augusto Palma, periodista, filósofo, politólogo y ensayista argentino, la inclusión siempre genera tensiones. Una trabajadora social que participa en la implementación del Programa Argentina Trabaja advertía que “alcanzar este objetivo en la práctica no es algo sencillo, sino que requiere un trabajo y la disputa cotidiana con otros actores –incluidos los cooperativistas– que desde su perspectiva, continúan reproduciendo la lógica y las prácticas del neoliberalismo de la década del 90” (GUIMENEZ y HOPP, 2011). Los procesos de inclusión implican no sólo que otros actores sociales acepten el movimiento social, aportando a la construcción de las condiciones para ello, sino que también es necesario el trabajo reflexivo desde donde se paran los sujetos destinatarios de las políticas de inclusión social.

Esto tiene que ver con los modos de reflexionar sobre la propia práctica, vale decir, sobre las propias experiencias. Y de ahí el desafío de esta política pública en particular, sobre la que se aborda la presente tesis: “podría hablarse de una alfabetización que no tuviera que ver con enseñar a leer en el sentido de la comprensión, sino en el sentido de la experiencia. Una alfabetización que tuviera que ver con formar lectores abiertos a su propia transformación, abiertos, por lo tanto a no reconocerse en el espejo” (LARROSA, 2009: 19) Es decir, recuperar la experiencia como “eso que me pasa”, como un acontecimiento

## LA DOSESS NACE EN EL MARCO DE UNA PERSPECTIVA DE LA EDUCA- CIÓN POPULAR



externo a uno mismo, pero que es subjetivo, y por lo tanto, al “dejar entrar” ese acontecimiento a la historia propia, se es susceptible (inevitablemente) a la transformación.

En esta lectura acerca de los objetivos pedagógicos, resaltan dos estrategias fundamentales construidas en el Diploma que apuntan al trabajo reflexivo sobre las experiencias: el currículum y la pareja pedagógica.

### 3.3 Estrategias político pedagógicas de la DOSESS: el currículum y la pareja pedagógica

#### 3.3.1 El currículum

Se entiende por currículum como una “síntesis de elementos culturales (valores, conocimientos, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación” (DE ALBA, 1998). Si bien, el currículum también se construye en el desarrollo mismo de la propuesta pedagógica (constituyéndose el currículum nulo, oculto, y en acción<sup>6</sup>), en este caso se hará hincapié en el currículum explícito, prescripto o manifiesto, donde aparece entonces la síntesis de una lucha de poder e intereses en tanto la formación de los sujetos supone el futuro de sociedad que se desea.

Si bien esta lucha es fuertemente notoria en los espacios de educación pública formal –espacio de disputa de intereses políticos, ideológicos, económicos y sociales por excelencia-, también esta lucha ha de constituir el proceso de construcción de la currícula del Diploma en Operador Socioeducativo en Economía Social y Solidaria.

Esta síntesis permite analizar y abstraer algunos sentidos en torno a los intereses que construyeron la propuesta: la reflexión sobre las propias

---

<sup>6</sup> Raquel Coscarelli introduce la idea de amplitud del currículum, y expresa que se evidencia en: la propuesta escrita (currículum explícito, prescripto o manifiesto), el currículum en acción, el nulo (aquello ausente que no se ha contemplado en la puesta en práctica) y el currículum oculto (aquellos aspectos que se aprende en la enseñanza además de los temas consignados).



experiencias, para abordarlas desde la teoría, problematizarlas y retornar a la práctica, transformado. **La búsqueda se caracteriza entonces por la transformación de los sujetos y las realidades que los constituyen y que ellos mismo construyen.**

A continuación, se detalla la estructura de los cursos y los contenidos mínimos (currículum formal, explícito o manifiesto)<sup>7</sup>:

## ESTRUCTURA DE CURSOS

La oferta formativa del mismo se estructura en cuatro campos de formación, entendidos como áreas modulares que organizan el trayecto formativo:

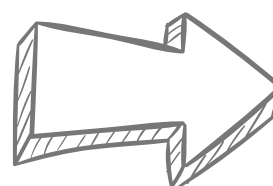
El campo de formación general (o área modular de análisis socio-territorial), destinado a abordar los saberes que posibiliten el logro de competencias básicas para participar activa, reflexiva y críticamente en los ámbitos de la vida sociocultural y laboral y para el desarrollo de una actitud ética respecto del continuo cambio tecnológico y social.

El campo de formación de fundamento (o área modular de intervención socio-territorial), destinado a abordar los saberes científicos, tecnológicos y socioculturales que otorgan sostén a los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores, propias del campo de la Economía Social y Solidaria.

El campo de formación específica (o área modular de desarrollo socioeconómico en clave local), dedicado a abordar los saberes propios del campo de la Economía Social y Solidaria, así como también la contextualización de los desarrollados en la formación de fundamento.

El campo de formación (área modular) práctica profesionalizante, que posibilita la integración y contrastación empírica de los saberes construidos en las formaciones descriptas, el cual resulta de carácter sustantivo para la constitución de las competencias básicas y específicas.

Estructura Plan de estudios Diploma de Extensión	Horas	
Trabajo y sociedad	64	
<b>Campo formación general: <i>análisis socio-territorial</i></b>		<b>64</b>
Grupos, organizaciones y equipos de trabajo	64	
Tecnologías de la información y comunicación (TICs)	64	



<sup>7</sup> Disponible en [www.dosess.org.ar/p/diploma-y-medios.html](http://www.dosess.org.ar/p/diploma-y-medios.html)

<b>Campo de formación de fundamento: <i>intervención socio-territorial</i></b>		<b>128</b>
Economía social y solidaria (ESS) I	64	
Educación social y comunidad de aprendizaje: herramientas y prácticas	64	
<b>Campo de formación de específica: <i>desarrollo socioeconómico en clave local</i></b>		<b>128</b>
<b>Campo de práctica profesionalizante</b>		<b>180</b>
PP I- Seminario “Construcción de la información –observación y análisis”		
<b>Diploma de Operador socioeducativo en economía social y solidaria</b>		<b>500</b>

## CONTENIDOS MÍNIMOS

### Trabajo y sociedad (TyS)

- Transformaciones contemporáneas en el mundo del trabajo. De la hegemonía del empleo asalariado a la diversidad de formas de trabajo e inserción laboral.
- Redefinición de las modalidades de acción estatal en la generación de trabajo y bienes públicos. El rol de las organizaciones sociales y el tercer sector.
- Subjetividad y construcción de identidades colectivas de trabajo autogestivo.
- Contrato psicológico y realización de un proyecto vital en organizaciones autogestivas. Acción colectiva y construcción de poder socio-organizativo, económico y político.

### Grupos, organizaciones y equipos de trabajo (GOET)

- La relación grupo, organización, comunidad.
- Dinámica de grupos, actividad y espacio grupal. Proceso grupal, roles, coordinación y gestión de conflictos.
- Las organizaciones socioeconómicas de trabajo asociado. Fortaleci-

miento de los lazos sociales y aprendizaje colectivo. Cultura y clima organizacional.

- Los factores productivos claves en la economía solidaria: capacidad de trabajo y de vinculación humana (factor “C”). Trabajo en equipo y equipos de trabajo: objetivos compartidos, compromiso con la tarea, división del trabajo. Motivación y relaciones interpersonales; coordinación y cooperación; compromiso y eficacia social.

#### Tecnologías de la información y comunicación (TICs)

- Expansión de las TICs e inclusión digital: potencialidad y límites para las redes asociativas y organizaciones sociales.
- Uso de herramientas informáticas de comunicación e información: editores de texto, presentaciones, planilla de cálculo, manejo de Internet.
- Desarrollo de habilidades y competencias para la educación a distancia por medios informáticos y educación virtual. Simulación práctica de campus y aula virtual.



#### Economía social y solidaria (ESS)

- La economía social como estrategia de inclusión social ante la crisis de la sociedad salarial y de las políticas asistenciales tradicionales.
- Los distintos tipos de economía (capitalista, estatal, popular, social y solidaria).
- Las organizaciones asociativas de la economía solidaria: principales formas organizativas y distinción con otros tipos de organizaciones y emprendimientos.
- La ESS en clave territorial. Desarrollo local y comunitario. Mercados locales.
- El doble desafío de la ESS: sustentabilidad socioeconómica e integración social. Aproximación a la sustentabilidad integral de los emprendimientos: el grupo humano y sus capacidades; visión y valores compartidos; democracia y autogestión; comunicación e interacción humana.

### Educación social y comunidad de aprendizaje: herramientas y prácticas (ESCA)

- La construcción social del sentido de comunidad: pertenencia, identidad colectiva, territorialidad. Participación, compromiso y trabajo compartido.
- Comunidades de aprendizaje: contexto, enfoques y herramientas.
- Educación social y desarrollo comunitario. El sujeto de la educación social.
- Estrategias de enseñanza y metodologías participativas de educación popular y aprendizaje de adultos.
- Espacios y dispositivos de reflexión, análisis y supervisión didáctica de prácticas socioeconómicas (taller, seminario, ateneo).

### Prácticas profesionalizantes (PP)

- Realización de 180 horas de práctica profesionalizante en entidades u organizaciones de economía social y solidaria, a efectuarse a lo largo del período de capacitación del diploma. Estas prácticas contarán con:
  - a) un espacio de supervisión didáctica de las mismas, a cargo del equipo docente del Diploma;
  - b) un seminario formativo de “construcción de la información –observación y análisis” de la práctica, a desarrollarse a partir de dicho espacio de supervisión.



Aparece recurrente en el currículum manifiesto, y sobre todo con la particularidad del último contenido curricular, la propuesta educativa que implica acción-reflexión-acción. “Toda experiencia se tiene en “ambientes” y no tiene ningún objeto más que aquel que el sujeto ‘lee y escribe’ acerca de la misma experiencia. Es decir, su objeto y su sentido sólo se encuentran en el relato, en el contar una historia, en el proverbio o el refrán, en una máxima. **En la experiencia hay una facultad receptiva: la mayoría de las veces la experiencia ocurre, acontece espontáneamente, y lo que posee valor es lo que recibimos en la experiencia más que lo que producimos. Y luego, lo que comunicamos acerca de ella**” (HUERGO, 2008: 2)

Por ello hablamos de comunicación educativa como perspectiva peda-

gógica de la DOSESS, y de la pareja pedagógica como una de las estrategias que promueve en el intercambio, el aprendizaje; en la comunicación, en la interlocución, la construcción de uno mismo y del otro.

Si la base de la educación es la comunicación, la pareja pedagógica -desde esta perspectiva- se construye desde la potencialidad de abrir el juego a múltiples verdades, múltiples voces, múltiples interpretaciones, sentidos y experiencias.

### 3.3.2 La Pareja Pedagógica

Retomando la lectura acerca de los objetivos pedagógicos, donde se afirmaba la existencia de dos estrategias fundamentales construidas en el Diploma que apuntan al trabajo reflexivo sobre las experiencias, aparecía el objeto de estudio de la presente tesis: la pareja pedagógica.

Pensar el dispositivo de pareja pedagógica, implica correrse de una idea tradicional y liberal de la educación que comprende estos procesos como una cuestión individual y de *expertise* disciplinar, en la cual su legitimación está dada por el saber profesional.

El hecho de pensar siquiera en dos personas frente a un grupo, ya rompe con la estructura formal de la educación y se comienza a separar de ella. Hay dos personas al menos, ahora, que “tienen el saber” y cumplen con el rol docente.

Cabe destacar que no existe en los documentos iniciales explicitación alguna respecto del sentido de esta propuesta de parejas pedagógicas. Sin embargo, en la implementación, se fueron configurando unos sentidos que intento definir o describir, en función de unas bases conceptuales.

La pareja pedagógica del Diploma de Extensión Universitaria “Operador socioeducativo en economía social y solidaria”, nace enmarcado en una idea de Educación popular, en la que se plantean unas formas particulares de abordar la currícula y de entender a los sujetos, a la educación y al mundo.

Se parte entonces, de entender a la Educación Popular como “una corriente política educativa construida histórica y contextualmente en Latinoamérica (...) que se va configurando y redefiniendo permanentemente tanto en sus presupuestos como en sus prácticas (...) asumiendo



do caras diversas de acuerdo a los diferentes escenarios, temáticas y sujetos educativos” (WENCESLAO MORO, 2003)

En este caso particular, se entiende desde la corriente de la Educación popular, a unos sujetos que tienen saberes, conocimientos, experiencias que los están constituyendo y hacen a la práctica educativa de enseñanza-aprendizaje. Y se habla de estos términos en tanto, desde esta perspectiva, no hay un “profesor” que “tiene” el saber y unos “alumnos” que esperan que sea depositado, sino que ambos actores de la situación educativa son enseñantes y aprendentes.



“Dicha práctica implica, por lo tanto, el que el acercamiento a las masas populares se haga, no para llevar un mensaje “salvador”, en forma de contenido que ha de ser depositado, sino para conocer, dialogando con ellas, no sólo la objetividad en que se encuentran, sino la conciencia que de esta objetividad estén teniendo, vale decir, los varios niveles de percepción que tengan de sí mismos y del mundo en el que y con el que están”

(FREIRE, 1968: 78)

**La clave de la educación popular que interesa en esta investigación tiene que ver, entonces, con la implicancia de los saberes previos y experienciales de los educandos en el proceso de aprendizaje; sumado a una planificación flexible y la educación en competencias.**

Respecto de la primera, de acuerdo a nuestro análisis curricular, si bien es preciso cumplir con el programa de estudios, también se incorporan “todos aquellos enfoques novedosos que emanan de las nuevas formulaciones (...) del mundo del trabajo”(DÍAZ BARRIGA, 2009). Se recuperan, entonces, los emergentes propios de las prácticas tanto culturales y sociales, como las “prácticas profesionalizantes”<sup>8</sup> propias de la Diplomatura, para recuperar en la clase y reflexionar sobre ellas.

En este sentido, y considerando el perfil de formación del caso en estudio, definido como “Operador socioeducativo en economía social y solidaria”, se hace hincapié en la educación en competencias, a lo que Perrenaud concibe como “una capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conoci-

---

8        Materia transversal de la Diplomatura en Operador Socioeducativo en Economía Social y Solidaria. Edición 2012-2013. La materia “Prácticas profesionalizantes” se constituía a partir de la realización de actividades sociales y comunitarias, por fuera del espacio formal de educación. Las prácticas se planifican en éste ámbito y se desarrollan en el “campo”, para luego reflexionar en el aula.

mientos pero que no se reduce a ellos”(DÍAZ BARRIGA, 2009).

Aquí cobra un rol importante el docente tutor en la pareja pedagógica y que se aleja de las producciones tradicionales que circulan acerca de esta estrategia educativa, ya que desde la DOSESS se propone un rol vinculado al acompañamiento de este docente mirando en las prácticas y experiencias de los estudiantes, potenciales problemas o aristas de abordaje en articulación con lo curricular.

El par pedagógico tiene la intencionalidad de “facilitar el aprendizaje y la formación en los actuales contextos de aprendizaje colaborativo”(-NASSIF, 1982: 17) Es decir, es una estrategia para fortalecer procesos que posibiliten y promuevan la reflexión con los otros.

Estudios donde se investigó sobre estudiantes futuros docentes cuyas prácticas las realizan en parejas pedagógicas, han señalado que “las experiencias de aprendizaje colaborativo y en equipo producen un efecto positivo en los estudiantes porque se benefician de los diferentes puntos de vista, propicia mejoras en la evaluación al retroalimentar (...) La pareja pedagógica se caracteriza por la combinación de la observación y análisis crítico entre pares”.

La evaluación de esta experiencia de estudiantes que desempeñan sus prácticas docentes pre-profesionales en parejas (en Argentina) “ha sido positiva ya que revitaliza las estrategias de enseñanza y mejora las expectativas de los docentes respecto a las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos”(RODRÍGUEZ DIZÁN y SILVA, 2012)

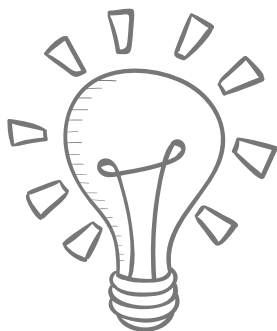
Sin embargo, la pareja pedagógica que propone la Diplomatura, se corre del lugar de un observador crítico-constructivo del otro, sino que abre el juego a otros modos de trabajo y vinculación, no sólo con el Docente Curricular, sino también con los sujetos aprendientes de la situación educativa. Esta pareja aspira fundamentalmente a lograr mejores logros de aprendizaje.

**Desde la perspectiva de la educación popular, aparece clave la construcción de la Comunidad de Aprendizaje** que, como dice Rosa María Torres, no refiere sólo a cuestiones de orden educativo. “Una comunidad es principalmente *vida en común*, relaciones directas entre personas, sin jerarquizaciones que conviertan a un@s en sujetos y a otr@s en objetos. Esas características surgen de la vida comunitaria (en forma real o como un *deber ser*, como mandato), y sólo después caracterizan una forma de aprender y enseñar” (PERRONE, 2013: 1)

*“El DOSESS (Diplomatura en Operador Socio-Educativo en Economía Social y Solidaria) significa una experiencia educativa que lleva a la transformación personal y co-*



*lectiva de todas y todos quienes participamos y lo construimos, la comunidad de aprendizaje que formamos orientadores, docentes, coordinadores y autoridades institucionales. Una utopía que se hace posible, que amplía las capacidades personales y grupales, que multiplica las energías asociativas, que genera encuentros y emociones, que potencia los vínculos de calidad humana detrás de un proyecto colectivo”<sup>9</sup>*



**EN LA DOSESS,  
LA RELACIÓN  
COMUNICA-  
CIÓN/EDUCA-  
CIÓN SE CONS-  
TRUYE DESDE  
SU ÉNFASIS EN  
LOS PROCESOS**

Es decir, “las Comunidades de Aprendizaje, tienen la singularidad de ser generadoras y gestadoras del conocimiento desde su propia realidad” (PERRONE, 2013: 2), lo que implica reconocer que, al entender de esta manera las comunidades de aprendizajes, “estamos diciendo que es posible transformar las escuelas para (superar el fracaso escolar y) mejorar la convivencia”(ELBOJ, PUIGBELLIVOL, SOLER y VALLS, 2006)

Y en estas comunidades de aprendizaje, donde se incluye a las parejas pedagógicas no sólo como educadores sino también como aprendientes en la relación educativa, se promueven procesos de reflexión no sobre el concepto teórico inicial, sino que se busca mirar la realidad, para luego “ir al concepto” y de ahí volver a la realidad; y no al revés. Es decir, “la única verdad está en el sentido común, en la base popular, en las masas populares, (...) es con ellas con quienes debemos estar” (FREIRE y FAUNDEZ, 1985) para recuperar el “sentido común” y así reflexionar con ellos, desde la teoría, para volver a poner en práctica lo teorizado, para transformar la realidad.

De ahí la importancia de recuperar y trabajar desde, con y para el contexto de quienes conforman la comunidad de aprendizaje, en tanto aparecen condicionantes o, en términos de Adriana Puiggrós, determinaciones y sobredeterminaciones (PUIGGROS, 1984) culturales, históricas, políticas, económicas y sociales que inciden en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por ello, la construcción colectiva de saberes, en las comunidades mencionadas, son en cada caso particulares y singulares, en tanto las subjetivaciones de los mismos son particulares de acuerdo a cómo incidan estas sobredeterminaciones en los sujetos de la situación educativa.

Es en este sentido en que se entiende a la formación de sujetos. Como cada proceso es singular, cabe aclarar que se comprende la formación como un proceso subjetivo, como la dinámica de un desarrollo personal. “Nadie forma a otro. El individuo se forma, es él quien encuentra su forma, es él quien se desarrolla, de forma en forma” (FERRY, 1997)

---

9 Cartilla de Prácticas Profesionalizantes. DOSESS 2013.



Por ello es que la producción de sentidos de cada sujeto de la situación educativa es singular. Sin embargo, se entiende que no se realiza de manera solitaria, sino que esta producción de sentidos, es social y es colectiva. Este contexto, estas determinaciones y sobredeterminaciones van incidiendo en la construcción de sentidos que los sujetos reproducimos y transformamos en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La relación comunicación/educación, aparece finalmente entonces atravesada en la sistematización a trabajar. Entendiendo que en la particularidad de la Diplomatura, ambas pretenden hacer “énfasis en los procesos”, en términos de Mario Kaplún. “Pensar en comunicación y pensar en educación, significa pensar las relaciones entre los sujetos. Y pensar las relaciones entre los sujetos, y los modos en que se gestionan y se viven esas relaciones es, también pensar, la dimensión política y cultural del mundo, desde la cual se asignan diferentes significados y se construye el poder como posibilidad de conservar/reproducir y/o transformar/producir ese mundo” (ARANETA, 2013)

Desde el modelo del proceso, se reconocen y promueven aprendizajes no sólo específicos a la currícula formal, sino vinculados a la toma de decisiones, a la expresividad, a la creación, a la fundamentación, generando capacidades de comunicación, participación, autoestima, etc.

“La comunicación es entonces un proceso, un juego en donde se producen, circulan y se reconocen sentidos” (ARANETA, 2013) y donde se juegan múltiples relaciones de poder en tanto todos los actores producen sentidos y se ponen en común puntos de vista y formas de ver el mundo.

Y en tanto formas de ver el mundo, formas de apropiarlo y de vivirlo, Federico Araneta afirma: “todo proyecto comunicativo tiene una mirada política, y todo proyecto político tiene una mirada pedagógica” (ARANETA, 2013)

El proyecto político que impulsa una mirada pedagógica ya desarrollada (de la Educación popular), pretende la inclusión educativa de sujetos que han sido excluidos del sistema económico, y también, político. Trabajar con beneficiarios del Programa Argentina Trabaja tiene como objetivo la inclusión económica y laboral de los estudiantes de la Diplomatura y de sus grupos cooperativos de pertenencia, como así también la inclusión educativa, reincorporándolos en las distintas ofertas del sistema. Muchos de los destinatarios de esta política pública no tienen sus estudios básicos finalizados, por lo que el impulso de esta carrera los ha invitado a formar parte del ámbito universitario; ámbito que históricamente ha sido “de” la elite y que, actualmente pretende



no sólo ser pública, laica y gratuita, sino también inclusiva, popular y transformadora.

## 3.4 Antecedentes del dispositivo de pareja pedagógica

Previo a la construcción de la propuesta del dispositivo de pareja pedagógica pensada y diseñada para este tipo de política pública, existían una serie de experiencias vinculadas al trabajo colaborativo de la enseñanza en espacios educativos formales.

Así como Davidson, a través de Richard Rorty en su trabajo “Contingencia, Ironía y solidaridad”, considera la construcción del lenguaje como un arrecife de coral, donde debe de existir un antecedente que genere las condiciones de producción de nuevos sentidos, el dispositivo de parejas pedagógicas también se construyó a partir de una serie de experiencias que dieron sentido y relevancia a esta forma de metodología de trabajo en las aulas.

Probable y seguramente no sean sólo estas las experiencias que sentaron las bases de las condiciones de producción del dispositivo constituido por un Docente Tutor y un Docente Curricular, pero sin duda han formado parte del proceso las que aquí se mencionan:

- a. Las parejas pedagógicas del nivel primario en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe;
- b. El Proyecto Maestro + Maestro, en escuelas públicas primarias de la Ciudad de Buenos Aires;
- c. En el nivel medio, el trabajo en el espacio áulico desde una lógica transdisciplinar;
- d. Las parejas pedagógicas en las metodologías de enseñanza-aprendizaje en espacios de formación docente;
- e. Y las parejas pedagógicas de los Bachilleratos de Educación Popular y Comunitaria.

#### a. Las parejas pedagógicas en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe

En el nivel primario, a partir de la Ley Federal de Educación, se modificó la estructura tradicional de la situación áulica. En escuelas rurales de provincias como Chaco, Salta, Formosa y Neuquén, donde habitan pueblos originarios, se desarrolla la actividad docente en pareja pedagógica. Si bien hay un trabajo colaborativo, aparece la figura del “segundo” docente como “auxiliar” del maestro de grado, en tanto en su función recae el trabajo como maestro bilingüe. “En la práctica, éstos funcionan en un rol más de traductor que realizando un trabajo colaborativo tanto en la planificación como en el aula con los estudiantes, lo que implicaría la pareja pedagógica” (LÓPEZ Y HAEDO, 2013).

#### b. El Proyecto Maestro + Maestro

Este Proyecto se enmarca en el Programa ZAP (Zonas de Acción Prioritaria), a cargo de la Coordinación de Inclusión Educativa de la Ciudad de Buenos Aires. Se puso en marcha a fines de 1996, y tuvo como finalidad brindar mejores condiciones para la alfabetización en el primer ciclo de la escuela primaria. Una de las estrategias es “la incorporación de un segundo maestro que permite la capacitación en servicio del maestro de grado y la organización de la tarea áulica en pareja pedagógica” (LÓPEZ Y HAEDO, 2013).

El origen tiene que ver con la necesidad de intervenir en el fracaso escolar, que es entendido como expresión de la desigualdad social. De ahí la implementación de la idea de “una política territorializada y focalizada (...) su objetivo fue ocuparse de la población de la Ciudad de Buenos Aires que vivía en situación de pobreza” (Gluz y AA.VV., 2005).

Esta idea de un “segundo maestro” aparece en función de la necesidad de la continuación de la propuesta pedagógica más allá de la asistencia de los maestros de grado en las capacitaciones; es decir, “para lograr cambios, se hacía necesario desarrollar una capacitación sistemática. No obstante, ello ponía en riesgo la continuidad del trabajo pedagógico en el aula, porque ocasionaba frecuentes ausencias docentes. El segundo maestro fue pensado inicialmente como un recurso para que se garantizara la continuidad pedagógica cuando los docentes de grado salieran a capacitarse” (Gluz y AA.VV., 2005).

Si bien se han evaluado y sistematizado diversos modos de apropiación

de esta política pública, los docentes han destacado como particularidad que “las capacitadoras asumen las clases a modo de demostración para que los docentes puedan ver “en acto” la propuesta” (Gluz y AA. VV., 2005). Entonces, sumado al entreaprendizaje en la misma práctica docente, se promueven didácticas focalizadas y personalizadas en función de las Zonas de Desarrollo Próximo<sup>10</sup> de los estudiantes, que se puede optimizar a partir de la participación de dos docentes.

#### c. El trabajo transdisciplinar en el aula

En algunas escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires, se recurre como estrategia didáctica, al encuentro, en un mismo espacio áulico, de dos disciplinas. Este trabajo busca “enriquecer la mirada de un mismo tema desde dos perspectivas diferentes. Es decir, que se trabaja un tema transversal en el que participan diferentes áreas, agrupando a dos docentes de distintas disciplinas para abordar la temática”(LÓPEZ Y HAEDO, 2013). En este sentido, aparece la figura del trabajo en equipo, en el que sí se puede identificar un trabajo colaborativo, desde la planificación del encuentro hasta la puesta en juego de lo diseñado.

#### d. La pareja pedagógica en metodologías de enseñanza-aprendizaje

El dispositivo en estos espacios se entiende como estrategia para fortalecer procesos que posibiliten y promuevan la reflexión con los otros. El par pedagógico tiene la intencionalidad de “facilitar el aprendizaje y la formación en los actuales contextos de aprendizaje colaborativo”(RODRÍGUEZ ZIDÁN, GRILLI SILVA, 2012).



El dispositivo de pareja pedagógica permite, no sólo contribuir con comentarios y observaciones al mejoramiento de la práctica docente de su compañero, sino también aportar en el diseño curricular y de clase a clase, pudiendo aportar otra mirada de la realidad de cada estudiante. “La realización de las prácticas docentes mediante duplas (o en grupo de tres), aparece como un modelo de enseñanza y aprendizaje entre pares, donde la co-observación, el intercambio de opiniones, la planificación conjunta de estrategias y repertorios didácticos son algunos de los momentos que se favorecen con este dispositivo. La pareja pedagógica se caracteriza por la combinación de la observación y análisis

---

10 Zona de Desarrollo Próximo. En el marco de una teoría constructivista del conocimiento, este concepto se plantea como la distancia entre el nivel real de desarrollo expresado espontáneamente y el nivel de desarrollo potencial manifestado gracias al apoyo de otra persona (en este caso el/los docente/s)..

crítico entre pares” (RODRÍGUEZ ZIDÁN, GRILLI SILVA, 2012).

La evaluación de esta experiencia (en Argentina) “ha sido positiva ya que revitaliza las estrategias de enseñanza y mejora las expectativas de los docentes respecto a las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos”(RODRÍGUEZ ZIDÁN, GRILLI SILVA, 2012).

#### e. Y en los Bachilleratos de Educación Popular y Comunitaria

Aparece fuertemente la figura de la pareja pedagógica en los Bachilleratos Populares, espacios impulsados por movimientos sociales con el objetivo de que sus integrantes accedan a la educación secundaria. En este marco se han construido propuestas educativas de enseñanza autogestiva donde una de las estrategias fundamentales, además de la perspectiva de educación popular, es el trabajo en pareja pedagógica.

Estos espacios surgen en el contexto de la crisis de 2001, en diferentes organizaciones sociales y fábricas recuperadas por los trabajadores. “En principio, se partió de la certeza de que urgía dar lugar a prácticas educativas que permitieran construir otra ciudadanía; para lo cual resultaba necesario pensar otro modelo de educación. De esta manera, los educadores populares se acercaron a los postulados pedagógicos de Paulo Freire, quien identifica un claro objetivo para la práctica educativa: se trata de educar para la liberación” (LÓPEZ Y HAEDO, 2013).

Las propuestas implican no sólo cambios en los contenidos, sino también en el modelo de educación. Se trabaja en pareja pedagógica en la mayoría de los espacios buscando ejercer un trabajo colectivo y de reflexión continua sobre la práctica.

En el Bachillerato Popular de Bajo Flores consideran que la pareja “permite la formación continua y la producción de nuevas estrategias y herramientas didácticas, así como una permanente mirada de pares sobre el trabajo realizado. La PP posibilita acercarnos más a la idea de construcción colectiva del conocimiento al “despersonalizar” la tarea educativa, aliviando la relación educador/educando”(LÓPEZ Y HAEDO, 2013).



## 4. Descripción del proceso de construcción de la metodología de análisis del dispositivo de pareja pedagógica de la DOSESS

### 4.1 El lugar de la sujeta investigadora

LA PROPUESTA  
METODOLÓGICA  
RECONOCE EL  
LUGAR DE LA  
SUJETA INVE-  
STIGADORA, EN  
EL PROCESO DE  
CONSTRUCCIÓN  
DEL OBJETO  
DE ESTUDIO

Desarrollar una propuesta metodológica implica pensar, diseñar y gestionar, una serie de acciones de investigación que suponen una perspectiva política. La principal y fundamental toma de decisión, tiene que ver con el reconocimiento del sujeto como partícipe de los sentidos que se construyen en la investigación, o bien, entender(me) como un agente que releva información, la analiza y la estudia, desde la exterioridad -por fuera del tema en sí- y por lo tanto de manera objetiva y neutral.

Se parte de un reconocimiento del sujeto investigador como constructor de una de las infinitas formas de abordar una problemática, en principio, con el sólo hecho de reconocerla y construirla como tal. Hay tantas perspectivas como sujetos existen. Por lo tanto, este objeto de estudio es construido como tal a partir de una serie de experiencias, saberes e inquietudes propias, subjetivas, que hicieron del dispositivo de pareja pedagógica una situación sobre la cual se considera interesante y necesario, profundizar, estudiar y aportar.

Asimismo, y más allá de esta lectura acerca de los modos en que los sujetos investigadores construyen las hipótesis y las tesis, la propuesta metodológica del presente trabajo está atravesada por mi participación en la Diplomatura en Operador socioeducativo en Economía Social y Solidaria (DOSESS), como Docente Tutora. El trabajo en pareja pedagógica, las inquietudes, las conversaciones de los docentes con la coordinación, las distintas experiencias en la práctica, los dichos y sen-

tidos de los compañeros docentes, las opiniones de los estudiantes, entre otras instancias y particularidades, fueron sembrando la semilla de la inquietud respecto de las potencialidades y debilidades del dispositivo, sobre todo para pensar su implementación en otros espacios de educación formal.

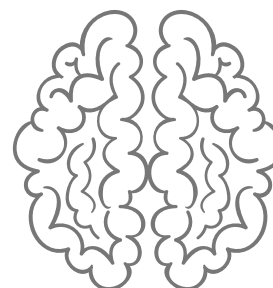
Considerando el calendario académico de la DOSESS, el trabajo de producción de esta Tesis priorizó iniciar el trabajo de campo durante los últimos dos meses de la Diplomatura, que finalizó a fines de diciembre de 2013. Se realizaron en ese período; entrevistas, un grupo focal, encuestas, talleres de lectura de las propias prácticas, a modo de garantizar los sentidos construidos por los integrantes de la DOSESS.

En dicho período estaban pautados los tres encuentros docentes con la coordinación de la Universidad Nacional de Moreno, en donde se realizaron las evaluaciones que tutores y curriculares fueron construyendo respecto del proceso, como así también se generaron instancias para acompañar los cierres curriculares de las materias y de las cuestiones administrativas, ya sea asistencias, evaluaciones e informes sobre los estudiantes, entre otras actividades.

Desde la coordinación de la Universidad Nacional de Moreno, estuvieron informados y aportaron a las propuestas de relevamiento de investigación construidas para la presente Tesis, acompañando desde la gestión de espacios de encuentro con los docentes -problematizando el trabajo en parejas pedagógicas- como también acoplando las instancias creadas por la misma coordinación -para evaluar el proceso-, con los interrogantes que había construido para esta investigación.

Un claro ejemplo fue la creación de un grupo focal donde participaron los docentes curriculares de las últimas dos materias que se cursaron en dicho cuatrimestre (Tecnologías de la información y la comunicación -TIC-, y Educación social y comunidad de aprendizaje -ESCA-), donde la coordinación diseñó tres ejes de discusión e incluyó en uno de ellos la reflexión sobre las parejas pedagógicas incorporando los disparadores construidos para esta Tesis.

La coordinación de la DOSESS de Moreno acompañó el trabajo de sistematización entendiéndola como un aporte para el registro del trabajo y la reflexión sobre el dispositivo de pareja pedagógica, cuestiones clave para la evaluación de la experiencia. Esta disposición permitió agilizar el trabajo, minimizando la preocupación por los escasos tiempos para garantizar la participación del conjunto de los docentes.



## 4.2 Desarrollo de las herramientas

La perspectiva metodológica por la que se optó en la realización de la presente, tiene en cuenta el objeto de análisis: la sistematización de una experiencia educativo-pedagógica en el marco de una política pública.

En este sentido es que se realizó una investigación social, es decir, un proceso sistemático y organizado por medio del cual se busca interpretar, revisar determinados hechos para un mayor conocimiento, y para aportar a futuras profundizaciones del mismo.



Por esto se consideró clave una triangulación metodológica, donde haya un cruce de metodologías tanto cualitativas como cuantitativas, considerando a la primera como la más significativa desde este enfoque en tanto “se centra en la acción de los profesores y alumnos para la comprensión de su realidad, ya sea explorando los conceptos del sentido común o mediante estudios de casos, o utilizando y seleccionando instrumentos como la observación, la entrevista, el análisis de documentos, la encuesta, entre otros” (SANJURJO, 2009). Se recuperan entonces, todas las voces implicadas en el proceso educativo, a partir del proceso de sistematización, inclusive, la propia.

Pero además hay un cruce de campos. En este caso particular cabe destacar la inscripción del objeto de estudio en el campo de las políticas públicas educativas, el campo de la educación popular y el campo de la pedagogía. La metodología pretendió triangular, entonces, diversos métodos y técnicas para atender a esta complejidad.

A su vez, se abordó una línea metodológica inscrita desde la planificación comunicacional, que pretendió desarrollar métodos de recuperación de la información a través de evaluaciones diagnósticas de la política pública. Por otro lado, considerando el campo de la educación popular, se abordaron metodologías de recuperación de sentidos de tipo cualitativa con los sujetos participantes de las experiencias. Y por último, se abordaron estrategias de análisis del dispositivo pedagógico, en referencia al proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido es que se caracteriza el estudio con la modalidad de sistematización de experiencias, ya que se parte de “hacer una reconstrucción de lo sucedido y un ordenamiento de los distintos elementos objetivos y subjetivos que han intervenido en el proceso, para comprenderlo, interpretarlo y así aprender de nuestra propia práctica (...) El dilema está en no quedarnos sólo en la reconstrucción de lo que sucede sino pasar a realizar una interpretación crítica. El eje princi-



pal de preocupación se traslada de la reconstrucción de lo sucedido y el ordenamiento de la información, a una interpretación crítica de lo acontecido para poder extraer aprendizajes que tengan una utilidad para el futuro”(VAN DE VELDE, 2008).

Se construye, entonces, el aporte del estudio, en tanto “sistematizar es hacer legible la experiencia desde los distintos actores, de modo que se pueda comprender en su complejidad y potenciar aquellos aspectos que resulten relevantes para los participantes”(HLEAP, 1998: 2).

Además, y teniendo en cuenta que el objeto de estudio es un proyecto político institucional con participación activa de sujetos, fue necesario reparar en el contexto político, social, económico y cultural que los condicionan. Aquí “interesa descubrir la influencia de determinadas características del entorno, situacionales o contextuales, en características personales” (ALMEIDA, CORALI y FALCHI, 2012).

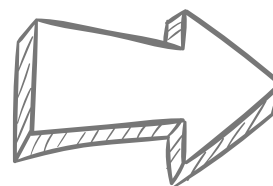
A continuación se realizará una descripción detallada de las herramientas y técnicas de registro, como así también de análisis de información con el objetivo de argumentar el procedimiento de investigación, que se condice con las implicancias temáticas y la perspectiva ideológica y teórica.

#### *Técnicas de registro y relevamiento*

Las técnicas de registro son aquellas que se utilizaron para buscar, obtener, relevar información: entrevistas semiestructuradas (9), estudio de documentos, grupo focal (1) y encuestas (52).

#### *Técnicas de análisis*

A su vez, se realizaron técnicas de análisis que permiten distinguir la información relevada en el campo, problematizarla, compararla, establecer categorías y sistematizarlas.



## 4.2.1 Herramientas de investigación cualitativas de relevamiento de información

### Documentos, registros, materiales y productos comunicacionales

Los documentos –ya sea gráficos, audiovisuales o multimediales- pueden aportar a la construcción de una mirada holística de la implementación del dispositivo de pareja pedagógica, permitiendo reconocer los marcos conceptuales sobre el cual los docentes desarrollaron su práctica.



En este sentido, se recopiló información de:

- documentación del convenio entre las Universidades nacionales de Moreno, Quilmes, San Martín y Avellaneda con los Ministerios de Desarrollo Social y Educación de la La Nación;
- documentos del Ministerio de Desarrollo Social, sobre el Programa Argentina Trabaja y la DOSESS;
- materiales gráficos editados por la coordinación general de la Diplomatura en Operador socioeducativo en Economía social y solidaria;
- las planificaciones y las memorias que los docentes construyeron durante la implementación de la Diplomatura -para el relevamiento de prácticas educativas de los pares pedagógicos-;

### Documentos bibliográficos

Se realizó asimismo, un relevamiento de bibliografía acorde a la temática abordada. Algunos de los temas sobre los que se construyó el material bibliográfico de referencia fueron sobre:

- El dispositivo de pareja pedagógica;
- Prácticas educativas
- Educación popular

- Otras experiencias sobre parejas pedagógicas documentadas
- Rol docente
- Comunidad de aprendizaje
- Extensión Universitaria
- Políticas públicas
- Inclusión educativa
- Comunicación educativa
- Experiencias sociales
- Estrategias de aprendizaje colaborativo

## La entrevista

Teniendo en cuenta que no existe en la normativa, en las resoluciones ni en los convenios la descripción o definición del dispositivo de pareja pedagógica, se realizaron entrevistas a los actores impulsores de la propuesta, como así también a los protagonistas de las mismas, en tanto el desafío está dado en el acceso a los sentidos que los sujetos les asignan a sus prácticas. *“En las ciencias sociales la entrevista se refiere a una forma de encuentro: una conversación a la que se recurre con el fin de recolectar determinado tipo de informaciones en el marco de la investigación”* (MARRANDI, ARCHENTI y PIOVAN, 2013).



Cabe aclarar que la entrevista como técnica, permite obtener información de manera profesional, para que los sujetos puedan hablar de sus experiencias, sensaciones, ideas, deseos, etc., a través de preguntas. Sin embargo vale diferenciar los distintos tipos de entrevistas que se pueden reconocer desde la investigación social, para así argumentar el porqué de la elección de las que se utilizaron para la realización del presente trabajo.

- **Entrevista libre o abierta:** Se utiliza cuando quien entrevista tiene poco conocimiento de su interlocutor o del tema en sí. Para ello es preciso obtener la mayor cantidad de información, pero organizada en temas generales que construyan un marco general de la conversación. Sin embargo no se plantea una serie de preguntas, sino que van surgiendo.
- **Entrevista en profundidad:** Se utiliza con el fin de conocer determinada realidad a partir de la experiencia de los actores. En

general se centra en una temática y se dirige al entrevistado tratando de dejarlo hablar porque lo que importa es cómo lo expresa con sus palabras.

- **Entrevista semi-estructurada:** Lleva un guión de preguntas pero tiene la flexibilidad de eliminar o agregar otras en el mismo momento que se está ante el entrevistado. La diferencia con la entrevista en profundidad es que no centra la importancia en el entrevistado sino en el tema o la problemática de la que se pregunta.
- **Entrevista estructurada:** En este caso particular, el entrevistador realiza su labor con base en una guía de preguntas específicas y se sujeta exclusivamente a ésta<sup>1</sup>.

A los fines de esta Tesis, se decidió trabajar con las entrevistas del tipo **semi-estructuradas**, considerando a los sujetos como partícipes del dispositivo de pareja pedagógica, ya sea como docente o como diseñador del mismo.

Además, cabe aclarar que más allá de quien sea el entrevistado, lo relevante, tanto de la tesis como del objeto de estudio, es la temática en sí: la pareja pedagógica, siendo el tema aquello central de las entrevistas.

En este sentido, se realizaron nueve (9) entrevistas semi-estructuradas, tanto a Docentes Curriculares como a Docentes Tutores del equipo que se desempeñó articuladamente con la Universidad Nacional de Moreno (UNM). A continuación, el modelo de entrevista:



### ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS A DOCENTES (TUTORES Y CURRICULARES)

1. ¿Cómo funcionaron en la planificación y organización de la pareja pedagógica? ¿Cómo se daba ese proceso? Ejemplificar con una situación tipo.
2. ¿Cuáles fueron las razones por las que se decidió trabajar así?
3. En caso de que la construcción fuese conjunta: ¿Cómo te sen-

---

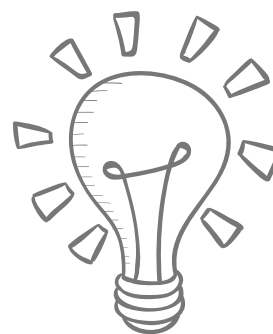
<sup>1</sup> La categorización de los tipos de entrevistas fue relevado del Documento de Cátedra “El sentido de las técnicas en el diagnóstico desde la comunicación” del Taller de Planificación de Procesos Comunicacionales de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata.

tiste al construir con otro una propuesta pedagógica? ¿Creés que lo hubieses hecho distinto de manera individual?

4. En caso de que la construcción fuese individual: ¿Creés que hubiera habido otro tipo de aportes a la planificación?
5. ¿Cómo se fue dando la relación y el trabajo entre el tutor y el curricular, teniendo en cuenta que el primero acompañaba las prácticas de los orientadores y aportaba al diseño de clase del curricular? ¿Se dió esta articulación? ¿Cómo? ¿Por qué?
6. ¿Cómo influyó el vínculo de la pareja pedagógica en el desarrollo de la clase?
7. Habiendo trabajado en pareja pedagógica, ¿volverías a hacerlo? ¿Por qué?
8. ¿Cómo sentís que fue la organización de los roles y tareas en el aula? ¿Fue siempre igual o se fue transformando? ¿Por qué?
9. ¿Consideras que la pareja pedagógica aportó a los procesos de aprendizaje de los orientadores? ¿Por qué?
10. ¿Cómo te parece que funcionó la distinción entre Tutor y Curricular?
11. ¿Qué saberes pedagógicos nuevos te permitió realizar esta experiencia?
12. ¿Cuáles son para vos las potencialidades del dispositivo de pareja pedagógica?
13. ¿Cuáles son para vos las debilidades del dispositivo de pareja pedagógica?

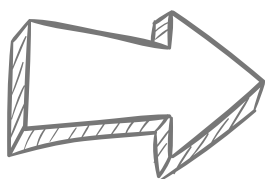
## Grupos de enfoque

Se entiende a los grupos de enfoque o *focus group*, como un espacio de conversación construido intencionalmente para poner en juego los distintos sentidos que giran en torno a los temas que se propone conversar. “La ‘situación artificial’ que se realiza técnicamente genera este discurso grupal a través de los juegos conversacionales, permitiendo que un grupo social concreto proyecte roles identitarios, autorepresentándose y heteropercibiéndose, dejando ver cuáles son sus objetos sociales y visiones y valoraciones del mundo (Reguillo, 1998) a partir de sus matrices culturales” (LEÓN, 2007).



En estas conversaciones, aparecen discursos no sólo desde lo individual sino desde lo colectivo, es decir, desde la grupalidad, ese todo que es más que la suma de las partes, y que crea una identidad más allá de ellas. “Esto reconoce que los actores sociales portan una huella indeleble del universo social del cual son parte (...) Por lo tanto, el producto del grupo de discusión es información que habla de y desde lo social; a partir de su lógica de operación en la construcción de observables, reproduce lo social, lo colectivo, desde el grupo en conversación”(LEÓN, 2007).

En este sentido, se realizó un grupo focal donde los docentes curriculares de la materia *Tecnologías de la información y la comunicación*, y los de la materia *Educación social y comunidad de aprendizaje*, pusieron en común sentidos a partir de unos disparadores. Cabe aclarar que la selección de los docentes para la realización de esta herramienta de relevamiento y construcción de sentidos, tuvo que ver con el momento de la Diplomatura. En el momento del cierre se estaban desarrollando estas dos materias, por lo que eran los docentes disponibles para su realización. Sin embargo muchos de los docentes que trabajaron en la materia GOET, también lo hicieron en ESCA, por lo que se pudo recuperar sentidos construidos en el marco de un proceso más amplio de participación en la Diplomatura.



A continuación, los disparadores del focus group:

1. ¿Qué cuestiones del trabajo en pareja pedagógica promovió u obstaculizó el aprendizaje de los educandos?
2. ¿Cuáles son las debilidades del dispositivo?
3. ¿Cuáles son las fortalezas del dispositivo?
4. ¿Qué cuestiones habría que continuar sosteniendo del dispositivo para próximas ediciones?
5. ¿Qué propuestas harían para mejorar el dispositivo?

### La implementación

En el marco de las evaluaciones propuestas por la Coordinación de Moreno, se realizó esta metodología de construcción de sentidos en torno a la práctica de los curriculares. Con la presencia de más de 30 docentes, se repartieron unas copias donde cada uno, de manera individual, tuvo un momento para reflexionar en torno a unos disparadores generales -entre los que se incorporaron los propuestos para esta

Tesis, en torno a la pareja pedagógica:-

- Sobre la DOSESS como propuesta político institucional y como propuesta de gestión (organización y trabajo) horizontal: se indagó acerca de lo que anduvo bien y lo que había que mejorar, mientras que también se construyó un espacio para desarrollar propuestas al respecto.
- Sobre la pareja pedagógica: se hizo hincapié en la identificación de fortalezas y debilidades del dispositivo, como así también sobre qué cuestiones del trabajo de la pareja pedagógica promovieron/obstaculizaron los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Y sobre el proceso personal, se construyó un disparador sobre los aportes o desafíos personales que les presentó la Diplo como docentes.

En un segundo momento, se dividieron a los docentes en tres grupos y se propuso la puesta en común de esas reflexiones entre ellos, para construir unos sentidos comunes respecto de las prácticas.

Finalmente, los grupos, representados por quienes se propusieron para ello, expusieron a modo de plenario las conversaciones de las reflexiones, generando un debate respecto de los modos de concebir la Diplomatura, el proceso personal y, fundamentalmente, la pareja pedagógica.

Este espacio de más de una hora y media de duración fue construido de manera democrática, donde todos los docentes tuvieron la oportunidad de expresar, ya sea de manera escrita y oral sus sentidos respecto de la experiencia.



## 4.2.2 Herramientas de investigación cuantitativa de relevamiento de información



En el proceso de relevamiento, se seleccionó el abordaje de una técnica cuantitativa, no sólo por cuestiones de posibilidad, sino también de representatividad. Las herramientas cuantitativas, precisan de una muestra representativa de los sujetos involucrados, que permita construir sentidos desde una cantidad significativa del universo de estudio. En este sentido, se realizaron 57 encuestas a estudiantes de la Diplomatura en Operador Socioeducativo en Economía Social y Solidaria, provenientes de distintas localidades pero nucleados por la Universidad Nacional de Moreno, durante el período 2012-2013.

### Encuestas

Con el objetivo de conocer algunas percepciones de los destinatarios sobre el trabajo en pareja pedagógica, se realizó una serie de preguntas a los estudiantes con quienes trabajaron las parejas pedagógicas. A continuación, se detalla la estructura de las encuestas:

**ENCUESTA A ORIENTADORES** - Marcá con una cruz tu respuesta.

**Localidad:** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

#### 1. ¿Cuál fue el rol de tu docente Tutor en clase?

- a. Activo
- b. Pasivo
- c. Otros \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

#### 2. ¿Cómo se desempeñó tu docente Tutor en general?

- a. Me acompañó en el recorrido
- b. No me acompañó mucho en el recorrido
- c. Me acompañó pero tendría que haber estado más presente



d. No me parece importante su rol

e. Otros \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**3. ¿Cuál fue el rol de tu docente Curricular?**

a. Se dedicaba a dar la clase “teórica” y listo

b. Se dedicaba a dar la clase pero se preocupaba por nosotros

c. Otros \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**4. ¿Cómo sentiste el vínculo entre los docentes en la clase? (puede ser más de una opción)**

a. Tenso

b. Bueno

c. Muy bueno, cada uno hacía su trabajo

d. Muy bueno, se intercambiaban los roles

e. Otros \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**5. El vínculo bueno o malo de la pareja pedagógica: (puede ser más de una opción)**

a. Me sirvió

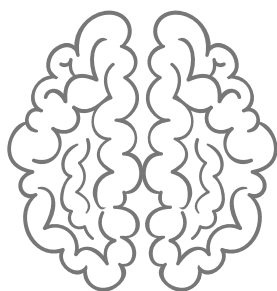
b. No me sirvió

c. Me da lo mismo

d. Ayudó al grupo

e. Otros \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### 4.2.3 Herramientas de investigación cualitativas de análisis de información



#### Análisis de contenido

Luego de la recolección de información, se continuó el proceso de sistematización con una técnica de análisis de contenido, recuperando lo dicho y organizándolo en categorías que permitan reconstruir sentidos colectivos en torno a la práctica. Se entiende al Análisis de contenido como “el conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendientes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (contexto social) de estos mensajes” (DOCUMENTO DE CÁTEDRA, 2009).

Se analizó con esta herramienta, los productos de las entrevistas y el focus group realizado.

Los momentos del proceso de análisis fueron:

1. Lectura detallada del material de campo
2. Construcción de temáticas relevantes en función a los objetivos de la Tesis
3. Identificación de sentidos en las entrevistas -que se correspondan con los temas de los objetivos construidos-
4. Construcción de categorías que sistematicen la información analizada
5. Organización de los sentidos relevados en un relato que recupere las experiencias, voces y saberes de los sujetos participantes de la DOSESS

Para ordenar las categorías construidas, trabajé con una propuesta de sistematización que Jose Hleap elaboró en el marco de un Grupo de Educación Popular perteneciente a la Escuela de Comunicación Social de la Universidad del Valle. Esta guía me permitió organizar los sentidos relevados y poder construir un relato que recuperara no sólo la

mayor cantidad de voces posibles, sino también las dimensiones marco en esta experiencia de la Diplomatura.

Se entiende por sistematización como “una oportunidad para poner en juego - recrear- las distintas interpretaciones que se hacen de la experiencia, interpretaciones que son el modo de existencia de la experiencia misma”(HLEAP, 1998)

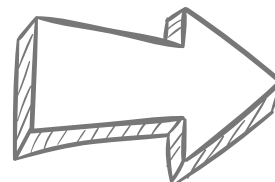
Organizo, entonces, la sistematización en dos grandes ejes:

- sistematización extensiva: es una lectura donde ubico los núcleos que aparecen en la totalidad de los relatos de cada narrativa.
- sistematización intensiva: momento en que desmenuzo estos núcleos, para recuperarlos en particular y construir unos sentidos respecto de las experiencias en cada relato.

El autor propone una tercera instancia de sistematización comparativa, donde se construyen indicadores de la perspectiva de cada actor. Considerando una mirada crítica respecto de las herramientas metodológicas, se construyó una estrategia considerada más apropiada para este tipo de experiencias educativas:

Entendiendo la complejidad del proceso y la necesidad de re-construir una realidad desde su totalidad, no realicé la comparación, sino que finalizo la sistematización con una síntesis problematizadora y unas preguntas disparadoras para seguir complejizando la realidad a partir de múltiples posibilidades de abordaje y por lo tanto, de construcción de objetos de estudio.

A continuación, esquematizo las categorías, los indicadores para el relevamiento y análisis de los discursos:



CATEGORÍA DE ANÁLISIS	INDICADORES	DESCRIPCIÓN
Articulación político/territorial	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Definiciones políticas situadas que incidieron en el desarrollo de la Diplomatura</li> <li>-</li> <li>- Prácticas de las organizaciones implicadas y sus modos de participación político-territorial</li> <li>-</li> <li>- El espacio de la práctica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distintas perspectivas (institucional-formal e institucional-práctica)</li> <li>- Tensiones, regulaciones y negociaciones que hacen (e hicieron) a una política pública integrada</li> </ul>
Sentido político-estratégico del Programa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Brecha entre lo enunciado y lo actuado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se analizaron los documentos de evaluación de la propia DOSESS para ponerlos en diálogo con la información recuperada a partir de entrevistas, un grupo focal, jornadas de capacitación, etc.</li> </ul>
Perspectivas pedagógicas/teóricas y políticas de las parejas pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modos en que docentes Tutores y Curriculares, construyen sentidos en torno a sus horizontes políticos, como así también respecto de los orientadores y sus territorialidades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A partir de las herramientas ya descriptas (grupo focal, entrevistas y encuestas), se propone comprender desde dónde parte la práctica docente.</li> </ul>
Praxis de las parejas pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tácticas</li> <li>- Modos de planificación y organización interna de la pareja</li> <li>- Actividades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modos en que los docentes negocian prácticas y proponen diversos modos de trabajo en función de las reglas de juego marcadas no sólo desde la institucionalidad sino también desde los territorios</li> <li>- Análisis de memorias y planificaciones de las parejas pedagógicas</li> <li>- Análisis de las actividades planificadas</li> </ul>

## 5. Diplomatura. Desarrollo del trabajo de campo y análisis

El sentido político de la sistematización de la experiencia de la pareja pedagógica de la Diplomatura en Operador Socioeducativo en Economía Social y Solidaria (DOSESS), está íntimamente vinculado a la necesidad de poner en diálogo aquellos sentidos que hicieron y hacen a esta estrategia de comunicación educativa.

Darle sentido, vida, relevancia a estas interpretaciones y sentires de la experiencia, implica reconocerla en su potencialidad de transformación, no sólo de la educación, sino también de las prácticas económicas y sociales, tal como se propone la DOSESS.

Realicé, entonces, una sistematización constituida por dos grandes ejes: una *sistematización extensiva*, donde reconstruyo los macro-relatos en torno al dispositivo de pareja pedagógica de la Diplomatura (describo la perspectiva institucional representada por los sentidos de los documentos de la DOSESS y los coordinadores; la perspectiva institucional docente; y la perspectiva, también institucional, de los orientadores). Y como un segundo eje, desarrollo una *sistematización intensiva*, con el desglose en categorías que implica el desarrollo de cada una de las distintas aristas para entender el sentido del dispositivo y sus desplazamientos en la experiencia.



### 5.1 Sistematización Extensiva

#### 5.1.1 La perspectiva institucional

Desde la perspectiva político- institucional, cabe remarcar que no existió marco ni normativa que caracterizara la práctica de la pareja pedagógica. Sin embargo, hubo un fuerte trabajo desde la organización, en particular en la coordinación de Moreno, para dejar en claro el vínculo y los roles de las parejas pedagógicas y, fundamentalmente, de los docentes tutores.

El rol de los Docentes Curriculares no suponía, en general, una inquietud por parte de los participantes, sin embargo sí existieron dudas respecto del rol del tutor, y en ese sentido, del vínculo que se suponía en la pareja pedagógica. Se dedicaron varias horas de los encuentros a este rol, no sólo pensados desde la coordinación para las planificaciones de las capacitaciones, sino también a partir de la necesidad manifiesta de los protagonistas.

Desde la coordinación se planteó el rol de la pareja pedagógica como un trabajo en equipo en el que se suponía unas tareas específicas para cada docente:

El Docente Tutor debía<sup>1</sup>:



- generar los espacios e implementar metodologías que potencien el vínculo grupal;
- acompañar, observar, hacer un seguimiento de las parejas pedagógicas en todo el proceso de aprendizaje;
- trabajar con la planificación del seminario de prácticas, la planilla de planificación de las clases, la memoria de las clases, el informe mensual, la planilla de asistencia, la planilla de planificación y registración de prácticas, la agenda de la comisión y el cuadernillo de prácticas.

El Docente Tutor con responsabilidad de Coordinador de Sede tenía como tareas asignadas:

- Afianzar el sentido pedagógico e institucional de las actividades de gestión;
- ser el coordinador de la comisión;
- supervisar la asistencia de docentes y orientadores, siendo el responsable de pasar la planilla de asistencia al otro docente tutor y de enviarla luego al coordinador sub-regional;
- gestionar materiales didácticos para los diferentes espacios curriculares;
- articular con la institución donde se desarrollan las clases todo lo necesario para garantizar las mismas;

---

1 Material brindado en la capacitación de la UNM del 22 de agosto 2012 de docentes tutores y curriculares.

- enviar las planificaciones (antes de la clase) y las memorias (luego de las clases) al coordinador Regional, Curricular y de Prácticas;
- enviar, 24hs después de la clase, la planilla de asistencia a la coordinación Sub-regional;
- completar una agenda de la comisión con todos los datos de los orientadores;
- llevar y guardar copia de todas las planillas (digitalmente) con las que se trabaja.

Trabajo con el Docente Curricular en pareja pedagógica:

- Reuniones de la pareja pedagógica cada 15 días donde se planifican las dos clases siguientes (Planilla de planificación);
- elevar en conjunto con el docente curricular informes de acción al equipo de coordinación (planilla de informe mensual en pareja pedagógica);
- construir en colaboración con el docente curricular la memoria de la clase.



Estos materiales que documentan lo conversado en las relatorías de los encuentros planificados por la coordinación de Moreno, se vieron en constante tensión durante todo el proceso, sobre todo en los primeros meses de la Diplomatura.

Cabe destacar una mención realizada por la coordinadora curricular de Moreno, Andrea Castaño, en uno de los espacios de evaluación colectiva final: “A mí lo que me llama la atención es que estamos discutiendo otra vez, que haya ruidos todavía, sobre cómo trabajamos nosotros, al día de hoy! Yo me lo tomo personalmente, para reforzar, cómo encaramos y si esta especificidad tan específica que había en cada uno de los roles (...). Para mí son pares, que tienen algunas cuestiones más diferenciadas, pero la capacidad de mirar, tiene que estar en los dos, incluso no concibo un curricular que no pueda darse cuenta cuándo un compañero estudiante está atravesando una situación crítica”<sup>2</sup>.



<sup>2</sup> Andrea Castaño, coordinadora curricular de la materia “Educación Social y Comunidad de Aprendizaje”, en el grupo focal organizado por la coordinación, al final del proceso.

## 5.1.2 La perspectiva institucional docente

En general, en las entrevistas realizadas, los docentes tutores y curriculares afirmaban que, si bien había una distinción en algunas tareas administrativas, en la clase funcionaron como pares sin distinguir sus funciones. Incluso en muchos de los casos, los docentes curriculares pudieron acompañar las prácticas en el territorio (tarea asignada a los docentes tutores, desde lo formal). Sin embargo apareció fuertemente la necesidad de trabajar y mostrarse trabajando en equipo y, si bien cada uno tenía un rol o tarea, había una intención de no delimitar jerarquías. La idea de varios docentes de los casos analizados fue “ser ejemplo” que serviría para asociar a los modos de organización de las cooperativas.

De todos modos, en el grupo focal realizado para esta Tesis, donde intervinieron otros docentes, apareció un cuestionamiento al rol del tutor, y unos debates en torno a su presencia o ausencia en el aula. No sólo analizando cada uno de los casos, sino cuestionando inclusive los momentos en los que los docentes tutores participaban activamente en el desarrollo de las clases.

También resulta importante mencionar en este sentido que los docentes de TIC, mayoritariamente del campo de la informática, tuvieron a cargo uno de los últimos módulos de cursada, por lo que pudieron participar de este espacio evaluativo que proponía la coordinación, junto con los docentes de Educación Social y Comunidad de Aprendizaje (ESCA).

Se ausentan las voces en el grupo focal entonces, no sólo de los docentes tutores, sino también de los Curriculares de GOET (Grupos, Organizaciones y Equipos de Trabajo, aunque muchos de ellos se sumaron a la materia ESCA), ESS (Economía Social y Solidaria), y TyS (Trabajo y Sociedad).

## 5.1.3 La perspectiva (institucional) de los orientadores

Los sentires de los orientadores, abordados a partir de encuestas administradas en el cierre de la Diplomatura en la Universidad Nacional de Moreno (donde mostraron sus producciones), dejan unas aprecia-



ciones interesantes al momento de pensar el dispositivo pareja pedagógica y sus docentes en particular:

Respecto del rol de los Docentes Tutores, de un total de 57 orientadores encuestados, el 92,98% (53) afirmó que fue “activo”, mientras que el 7,02 (4) dijo “Pasivo”.

Frente a la pregunta relacionada a cómo se desempeñó el docente Tutor en general, el 85,96% (49) contestaron que los acompañó en el recorrido; el 5,26% (3) dijo que No los acompañaron mucho; y el 8,77% (5) dijo que lo acompañó pero que tendría que haber estado más presente.

Cuando se consultó sobre el rol del docente Curricular, el 10,53% (6) afirmó que su Curricular se dedicaba a dar la clase teórica “y listo”, mientras que el 89,5% (51 casos), dijeron que se dedicaron a dar la clase teórica pero también se preocupaba por ellos.

En relación a la pareja pedagógica, indagué acerca del vínculo de los docentes, y cómo los orientadores lo percibían: en este sentido, el 1,5% (1 caso) dijo que sintió una relación tensa en los docentes; el 26,6% (17) afirmó que el vínculo era bueno; el 10,9% (7 estudiantes) dijeron que la relación era “muy buena, cada uno hacía su trabajo”; y el 61% (es decir, 39 orientadores/as) eligieron la opción “muy bueno, se intercambiaban roles”.

Finalmente, y en relación a cómo influyó en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, los encuestados respondieron de la siguiente manera a la pregunta sobre el vínculo de la pareja pedagógica: el 44,93% (31 casos) dijo que le sirvió; 1 (o sea, el 1,45%) dijo que no le había servido; 1 (1,45%) eligió la opción “me da lo mismo”; y 36 casos (es decir, el 52%), afirmó que ayudó al grupo.<sup>3</sup>



## 5.2 Sistematización Intensiva

Aquí desgloso en categorías los sentidos de las parejas pedagógicas, para recuperar y resignificar el sentido del dispositivo y sus desplazamientos en la experiencia. De allí la construcción de las siguientes **categorías de análisis**:

---

<sup>3</sup> Cabe aclarar que en las dos últimas preguntas de la encuesta, los orientadores y orientadoras, podían elegir más de una opción.



Pensar la **articulación político/territorial** de la DOSESS, permite dar lugar, no sólo a las distintas perspectivas (institucional-formal e institucional-práctica)<sup>4</sup>, sino también a comprender las tensiones, regulaciones y negociaciones que hacen (e hicieron) a una política pública integrada, tal como la Diplomatura, donde se desarrolló el dispositivo de pareja pedagógica.

En este sentido para comprender esta *Articulación político/territorial* en los materiales recabados, se adoptaron los siguientes indicadores: las **definiciones políticas situadas que incidieron en el desarrollo de la Diplomatura**; las **prácticas de las organizaciones implicadas y sus modos de participación político-territorial**; y el **espacio de la práctica** en sí, en términos de sus posibilidades de transformación a partir de la propuesta educativa.

Esquematizando un análisis de lo general a lo particular, nace la idea de pensar en el **Sentido político-estratégico del Programa**, considerando principios de la propuesta pedagógica y política. De este modo, se observaron en particular sentidos en torno a la **brecha entre lo enunciado y lo actuado**, entre la “idealidad y la realidad”<sup>5</sup>; y para ello, se analizaron los documentos de evaluación de la propia DOSESS para ponerlos en diálogo con la información recuperada a partir de entrevistas, un grupo focal, jornadas de capacitación y evaluación, etc.

Una tercera categoría de análisis está vinculada con las **perspectivas pedagógicas/teóricas y políticas de las parejas pedagógicas**. Para ello se consideró clave mirar **los modos en que docentes Tutores y Curriculares, construyen sentidos en torno a sus horizontes políticos, como así también respecto de los orientadores y sus territorialidades**. A partir de las herramientas ya descriptas (grupo focal, entrevistas

---

4 Llamo “institucional-formal” a aquellas voces y documentos que surgen de la propuesta educativa en sí; e “institucional-práctica” a aquellas que nacen de la praxis de la DOSESS, de la puesta en juego y del encuentro con los actores destinatarios y sus territorialidades (modos de apropiación de sus territorios).

5 Idealidad/realidad. Concepto de Nassif desarrollado en “Teoría de la educación” (pp.17-24/65-79/247-266) Cincel-Kapelusz, Madrid, 1982. Hace referencia a . En relación a esto, se define que en el plano de la realidad la educación se nos muestra *como es y está* históricamente condicionada, prendida en cierta trama de condiciones socioculturales específicas. Mientras que en el de la idealidad como lo *que debe ser*, y por lo tanto, no está dado en la realidad. Lo educativo como una síntesis de las ideas y realidades del hombre en proceso de configuración constante. “Un concepto ideal de la educación, montado sobre a comprensión de la realidad histórico-social que lo determina, y de sus leyes, es también necesario y posible como dinamizador de esa realidad, aunque -eso sí- debe estar integrado en proyectos globales de transformación de la vida humana. Proyectos que, por otra parte, también se mueven, en sus comienzos, en el plano de la idealidad”

y encuestas), se propone comprender desde dónde parte la práctica docente.

Y finalmente, resulta clave pensar la **praxis de las parejas pedagógicas**, para lo que es significativo recuperar sus **tácticas**<sup>6</sup>, quiero decir, los modos en que los docentes negocian prácticas y proponen diversos modos de trabajo en función de las reglas de juego marcadas no sólo desde la institucionalidad sino también desde los territorios.

En este sentido otro de los indicadores que se consideraron al momento de recuperar aquellos discursos en torno a la *Praxis de la pareja pedagógica*, fueron los **modos de planificación y organización interna de la pareja**, y asimismo aquellas **actividades** que caracterizaron su práctica.

## 5.2.1 Articulación político/territorial

Aparece en los materiales documentales y testimoniales, una fuerte mención respecto del contexto político, social, económico y educativo que se transita al momento de la Diplomatura.

Resulta interesante poder recuperar este sentido tan situado, histórica y culturalmente, pero también leído desde una mirada de la Patria Grande y de la transformación. Esto es: poder pensar la Diplomatura no como una propuesta escindida de los procesos políticos, sociales, económicos y educativos, sino como parte de la Historia.

En este sentido, el referente del Ministerio de Educación de la Nación en la coordinación general de la DOESS, Gustavo Wansidler, afirmó: “me parece interesante pensar la cuestión histórica vinculada a la singularidad de la educación popular y educación social para poder entender qué saberes de la educación social y popular se juegan en la Diplomatura”. Es decir, en esta frase, como así también en otros discursos de los propios docentes, se recupera y revisa constantemente esta idea de la educación popular y social como estrategias íntimamente vinculadas con historias sociales y educativas colectivas:



---

6 Hablo de tácticas en términos de De Certeau, quien explicó que, en un sistema cuyas reglas son las del dominante -las *estrategias*-, se despliegan una serie de *tácticas* del oprimido, del subalterno, de quien intenta resistir en el juego planteado. Si bien no hablamos de subalterno respecto de los docentes, sí lo pienso a modo del hacedor de unos objetivos, lógicas y dinámicas establecidas por quienes organizan la propuesta político educativa.



“podemos criticar a la educación tradicional pero no podemos dejar de ver que hoy gracias a ella estamos aquí, esa educación fue precisa en un momento político y social determinado. Y me parece que si en ese momento la educación tenía una direccionalidad que era la de mantener un modelo político y económico, nosotros hoy también estamos direccionando un modelo de país desde acá; estamos dejando por suerte, ese modelo de país agroexportador burgués de clases sociales tan diferentes de modelos hegemónicos políticos, para convertirlo en algo popular”<sup>7</sup>

Este modo de entender la historia y a los sujetos, incluyéndonos a nosotros como parte fundamental y fundante de la historia es una recurrencia, no sólo en los testimonios de los docentes partícipes de la Diplomatura, sino también desde la propuesta misma.

Basta revisar el currículum manifiesto para reconocer en él, una mirada latinoamericana e histórica de cada uno de los ejes temáticos. Por ejemplo, para entender la *Economía social*<sup>8</sup> se recuperaron experiencias de la historia argentina (“Argentina: Dos proyectos de país y sus modelos económicos y políticos en disputa”<sup>9</sup>) y latinoamericana (“La emergencia de los movimientos populares”<sup>10</sup>). En el módulo *Educación social y comunidad de aprendizaje* el primer capítulo introduce el material con “Elementos para una historización de la educación popular (y la comunicación). Conceptos de educación social y comunidad de aprendizaje”; y el primer anexo de este módulo, destinado a material de lectura para los orientadores, se inicia con “Educación popular y cambio social en América Latina”.

Desde los coordinadores de la propuesta hubo una recuperación de la mirada latinoamericana e histórica para entender la Diplomatura en ese contexto, y por lo tanto, la relevancia de las prácticas que en ella se desarrollen: como parte fundante de la Historia.

En este sentido, Adela Placencia, parte del equipo de la coordinación de Moreno comentaba en una capacitación: “La cuestión del cooperativismo nos precede porque está presente desde el comienzo de

---

7 Fragmento tomado de la Jornada de capacitación integral de docentes tutores para Diplomatura de Operador Socio-educativo en Economía Social y Solidaria. 11 de Octubre 2012.

8 Me refiero a los módulos de la DOSESS

9 Capítulo 1, Módulo Economía Social y Solidaria.

10 Capítulo 8, Los Actores Sociales. Módulo Economía Social y Solidaria.

la humanidad, pero a mí me pareció lindo ubicarnos en el contexto emancipatorio de América Latina, es desde allí donde trabajamos esta Diplomatura”<sup>11</sup>

Ubicarnos, entonces. Pero no sólo ubicarnos sino también sabernos actores clave en los procesos de transformación de las realidades. Wansidler decía en este sentido que “esta política está construyendo a partir de actores concretos en los territorios, por eso tanto los profesores como nosotros tenemos que darnos el espacio para dialogar de qué hablamos cuando hablamos de DOSESS”<sup>12</sup> y continuó: “otra cuestión es insistir que esto forma parte de una política de educación integrada, hay dos Ministerios: el Ministerio de Desarrollo Social en el marco del Argentina Trabaja y el Ministerio de Educación en el marco de la educación superior en la Argentina; que se juntan con otras universidades, con estas universidades: de San Martín, de Quilmes, de Avellaneda, de Moreno, para poder pensar el proyecto de DOSESS. Esto nos obliga a pensar la complejidad del territorio porque al territorio lo miramos de una manera integrada, porque el territorio se expresa de manera integrada, para lo cual el desafío nuestro, estos y estas que somos, que venimos siendo y que seguramente a partir de esta experiencia nos vamos a modificar, **tenemos el maravilloso y difícil desafío de construir este país integrado en esta Latinoamérica que intenta ser cada vez más justa y solidaria**”<sup>13</sup>

SE TRATA, NO  
SÓLO DE UBI-  
CARNOS HISTÓ-  
RICA Y GEOPO-  
LÍTICAMENTE,  
SINO TAMBIÉN  
SABERNOS AC-  
TORES CLAVE  
EN LOS PROCE-  
SOS DE TRANS-  
FORMACIÓN DE  
LAS REALIDA-  
DES

En la práctica propiamente dicha, apareció de manera recurrente el reconocimiento de los territorios y territorialidades en tanto atravesaron la Diplomatura las elecciones Primarias Abiertas Simultáneas y Obligatorias (PASO) y las generales del 2013. Ese contexto político y social, vinculado a las territorialidades, es decir, los modos de apropiarse del territorio por parte de los orientadores –fundamentalmente- hizo que las prácticas de la Diplomatura se vayan modificando y articulando de distintos modos.

Se destaca en ello el reconocimiento que hace la propuesta curricular de los orientadores como sujetos políticos comprometidos con las pro-

---

11 Fragmento tomado de la relatoría de la Jornada de Capacitación de recuperación de docentes para la Diplomatura de Operador Socio-Educativo en Economía Social y Solidaria. 9 de Octubre 2012.

12 Adela Placencia: Equipo de la Coordinación Académica del Módulo Economía Social y Solidaria. Fragmento tomado de la relatoría de la 4ta Jornada de Capacitación para Diplomatura de Operador Socio-Educativo en Economía Social y Solidaria. 27 de Septiembre 2012.

13 Fragmento tomado de la relatoría de la Jornada de capacitación de la Diplomatura de Operador Socio-Educativo en Economía Social y Solidaria. 18 de Febrero 2013.

blemáticas de sus territorios, aportando a construir de este modo, una territorialidad inclusiva: son referentes y actores claves de los debates políticos que cada coyuntura electoral plantea.

Afirmaba uno de los Docentes Tutores al respecto:



“Mirá la realidad con la que contamos: atravesamos las PASO, elecciones, momento del año, una serie de condicionantes que, si nosotros hacíamos de cuenta que no pasaba nada e íbamos a cumplimentar lo planificado, no hubiésemos hecho nuestro trabajo como correspondía. En ese sentido, quizás se haya achicado un poco más las expectativas curriculares y se trabajó más sobre lo otro”<sup>14</sup>.

El reconocimiento de lo situacional, de lo territorial, de lo histórico en los procesos educativos, tuvo fuerte presencia en las prácticas docentes. Sobre todo reconociendo la mirada y la propuesta educativa pensada desde la educación popular que supone como pilar el reconocimiento del otro, en su contexto, con su historia, sus experiencias, saberes, sentires, miedos, deseos, etc. De todos modos esto lo abordaremos más adelante, en la categoría denominada *Perspectivas pedagógicas/teóricas y políticas de las parejas pedagógicas*.

LA DOSESS  
TUVO UNA  
FUERTE IMPRONTA HISTÓRICA, LATINOAMERICANA Y POLÍTICA, RECUPERANDO EL AQUÍ Y AHORA DE LOS/AS ORIENTADORES/AS

Entonces, el trabajo de las parejas, en términos de articulación político/territorial, tuvo una fuerte impronta histórica y latinoamericana, pero sobre todo, recuperando el *aquí y ahora* de los orientadores:

La Docente Curricular de la comisión 11 de La Matanza afirmaba: “el trabajo (de la pareja) fue realmente articulado, aparte, los orientadores hicieron una experiencia de difusión<sup>15</sup> de la Diplo en la Facultad de Ciencias Sociales en la Universidad de Buenos Aires”<sup>16</sup>. Es decir, reconociendo la necesidad de poner en juego la Diplomatura como exponente y ejemplo de las políticas educativas y económicas inclusivas del proyecto político nacional, en el marco de las elecciones legislativas del 2013.

---

14 Entrevista Docente Tutor Nicolás Camino. Comisión 11, La Matanza.

15 Los/as orientadores/as de esta comisión, organizaron su práctica profesionalizante a partir del diagnóstico que construyeron sobre una política pública inclusiva y transformadora que no era identificada como tal por la comunidad en general. En este sentido, diseñaron una propuesta para acercar la Diplomatura a unos destinatarios en particular.

16 Entrevista Docente Curricular Jorgelina Matos. Comisión 11, La Matanza.

Y en esas definiciones políticas situadas que inciden en el desarrollo de la Diplo, claramente tuvo que ver el perfil militante de muchos de los Docentes, sobre todo Tutores: “Nosotros tuvimos muchas situaciones de cobro, la dinámica de Moreno, la situación electoral de la Argentina, la derrota del proyecto nacional, influye muchísimo en nosotros, en el ánimo en general, en el ánimo de los compañeros, y yo estoy conforme y de acuerdo con esas decisiones (en el aula)”.

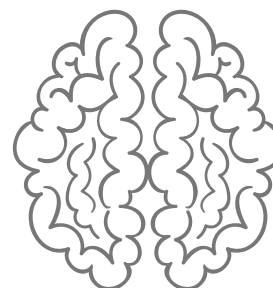
Vuelvo a recuperar: la historia y el presente, social, político y cultural de Latinoamérica, la Argentina y los diversos territorios en particular, fue de un peso relevante al momento de la toma de decisiones, tanto para la coordinación general, como de cada una de las parejas pedagógicas.

En este reconocimiento de lo situacional, contextual y contingente de los territorios, se vislumbraron fuertemente las tensiones en los espacios de prácticas y, sobre todo, en las aulas. La negociación y la lucha constante con otros modos de entender la política, la ideología, la inclusión, la educación y el trabajo, etc.

Resultó interesante poder recuperar las experiencias de las parejas pedagógicas vinculadas a la disputa de los espacios que desde la coordinación se habían conseguido: si bien los espacios de las aulas y sus herramientas estaban destinadas a las clases a partir de unos acuerdos de la coordinación de la Diplomatura, en muchos casos aparecieron tensiones en esos espacios: aulas cerradas en los momentos necesarios, aulas en mal estado, materiales (como computadoras) no utilizables -si las había-, falta de sillas y/o mesas, entre otras.

Estas situaciones reflejan la lucha por el sentido de la Diplomatura, pero sobre todo la lucha por el sentido de la educación pública e inclusiva: qué lugar, desde lo simbólico y lo fáctico, se le daba a los orientadores. Entonces el mensaje era contradictorio: un espacio de inclusión -desde lo discursivo-, pero un espacio excluyente en muchos casos, desde los territorios mismos.

Los ejemplos más claros se hicieron sentir en la puesta en común del proceso de la materia Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): “La directora de González Catán, habiendo computadoras en un armario, nos decía que no estaba la persona que tenía la llave, ni a la mañana ni a la tarde. La directora no está nunca y tampoco contesta, yo reconozco que no se puede plasmar todo en un escrito, pero muchas de las cosas que se ponen no se pueden plasmar, parece que no



quieren que vayamos”<sup>17</sup>.



Y esto se multiplica para otras políticas públicas, a partir de los sentidos hegemónicos referidos a los planes sociales: “Lo que pasa, que pasa en todos lados, también en el Fines, porque no quieren que entren al aula de ellos. Por ahí fijarnos un poco más en el tema de las sedes y el apoyo por parte de los directivos, facilitaría un poco más las cosas”<sup>18</sup>. Otro docente agregaba: “Nos encontramos con estas dificultades, siento que en algunos casos nos ganó la problemática y no el poder gestionar ciertos espacios cómodos, que corresponden para dar la clase”<sup>19</sup>.

Como se desarrolló en el Capítulo de Contextualización, esta tensión construida por los diversos **sentidos en torno a los Planes sociales y educativos**, se traduce en hechos en los territorios. Entonces queda claro que esto **no se estanca en los sentidos, significados y discursos, sino que condiciona fuertemente las prácticas**.

Sin embargo, desde la institucionalidad de la DOSESS, atravesada por los sujetos que la constituyen, se hizo mucho hincapié en las potencialidades de la propuesta y, por lo tanto, la imperiosa necesidad de dar cuenta en los territorios de la importancia de este tipo de políticas como herramienta de transformación.

En las evaluaciones escritas de los Docentes curriculares aparecía esta cuestión: “Es una propuesta maravillosa de mucho potencial para las cooperativas (algunas), los referentes sociales y los sectores más populares”<sup>20</sup>. Y agregaban: “permite que los compañeros orientadores puedan visualizar, comprender y valorar cuál es el rol de los orientadores dentro de las cooperativas y en los territorios. Socializar y encontrarse con otros y sus diferentes puntos de vista y encontrar puntos comunes a todos y elaborar otros”<sup>21</sup>

---

17 Docente Curricular en el Grupo focal organizado por la coordinación de la Universidad Nacional de Moreno

18 Docente Curricular en el Grupo focal organizado por la coordinación de la Universidad Nacional de Moreno (UNM)

19 Docente Curricular en el Grupo focal organizado por la coordinación de la UNM

20 Evaluación individual y escrita (4), en el marco del Grupo focal organizado por la coordinación de la UNM. Propuesta de reflexión: La DOSESS como propuesta político institucional y como propuesta de gestión (organización y trabajo) horizontal. Lo que anduvo bien.

21 Evaluación individual y escrita (3), en el marco del Grupo focal organizado por la coordinación de la UNM. Propuesta de reflexión: La DOSESS como propuesta político institucional y como propuesta de gestión (organización y trabajo) horizontal. Lo que anduvo bien.



Los emergentes territoriales, interpelaron a las parejas pedagógicas desde distintos lugares. Desde la propuesta de la DOSESS, era parte de las tareas de los Docentes Tutores (y en particular de aquellos que cumplían la función de “coordinador/a de sede”), garantizar las condiciones de los espacios áulicos, y los recursos necesarios para el desarrollo de los encuentros. Si bien se articulaba constantemente con los coordinadores regionales, los Tutores eran los que se encargarían formalmente de estas cuestiones.

De todos modos, en algunas de las parejas, los emergentes eran abordados tanto por curriculares como tutores, de manera conjunta. Inclusive, en algunos casos, los/as orientadores/as se sumaban al trabajo de articulación con el territorio para garantizar las condiciones áulicas.

## 5.2.2 Sentido político-estratégico de la DOSESS

Para comprender los modos en los que los principios estratégicos de la propuesta pedagógica y política se pusieron en juego en los territorios, considero fundamental poder abordar -nueva y brevemente- la propuesta de la Diplomatura, ya focalizando en los sentidos políticos que se vislumbran en la misma.

Reconocer la brecha entre lo enunciado y lo efectivamente actuado, permite caracterizar los espacios y los modos en que las parejas pedagógicas desarrollaron sus prácticas.

Cuando nombro los principios estratégicos del programa me refiero a aquellos deseos colectivos consolidados en las **razones fundantes** del Programa e incluso en sus objetivos político-educativos. Ellos se encuentran desarrollados al inicio de cada uno de los cuadernillos de las materias y hacen referencia a la razón de ser de la Diplomatura, en principio como “una trayectoria de formación universitaria orientada a la inclusión activa de las trabajadoras y trabajadores en la educación superior”<sup>22</sup>.

Pero su **sentido de integración al sistema educativo** no es su única misión: “surge como iniciativa de recuperación y fortalecimiento de experiencias territoriales de economía social y solidaria (ESS) particulares, de aquellas promovidas por políticas públicas, y de los aportes y



---

22 Módulo “Economía Social y Solidaria” del Diploma de Operador Socioeducativo en Economía Social y Solidaria. 2013. Pág. 1.

LA DOSESS SE  
CONSTITUYE  
COMO UNA AC-  
CIÓN PARA LA  
CONFORMA-  
CIÓN DE UNA  
ARGENTINA  
DONDE SE APO-  
YEN Y MULTI-  
PLIQUEN LAS  
ACTIVIDADES  
DE LA ECONO-  
MÍA SOCIAL Y  
FUNDAMEN-  
TALMENTE, LA  
ORGANIZACIÓN  
SOCIAL EN SU  
POTENCIAL  
TRANSFORMA-  
DOR

trayectorias de las Universidades y la Educación Superior toda en este campo”<sup>23</sup>. Es decir, supone que esta inclusión educativa **se dé desde una perspectiva de la educación popular**.

“Tiene como objetivo la formación de dirigentes de base que puedan promover mayor organización del sector, en particular en este marco, de las cooperativas de trabajo, con la finalidad de multiplicar los aprendizajes en la propia cooperativa y en la trama territorial en la que la misma actúa”<sup>24</sup>. Aparece entonces el destinatario de la DOSESS, ya no desde su individualidad, sino desde su pertenencia a un colectivo, en particular y preferentemente a la cooperativa del Argentina Trabaja.

El sentido estratégico y político de la Diplomatura es **formar sujetos que puedan replicar lo aprendido en sus cooperativas o espacios comunitarios, para promover la organización popular y la economía social en los territorios**. Resulta claro entonces, el proyecto político, económico, ideológico y social de esta propuesta: una Argentina donde se apoyen y multipliquen las actividades de la economía social y fundamentalmente, la organización social en su potencial transformador.

### 5.2.2.1 La integración al sistema educativo

Respecto de este principio estratégico de la Diplomatura, apareció en el trabajo de campo la constante tensión entre los espacios de educación formal donde se desarrollaron los encuentros: universidades nacionales, nueve institutos de educación superior y otras diez entidades educativas y sociales (clubes, escuelas primarias y secundarias, organizaciones gremiales, etc.). Si bien en muchos de los casos no hubo grandes problemas, sobre todo en aquellos donde se viene trabajando con la inclusión educativa, en otros sí se hicieron notar las distancias entre lo enunciado desde una mirada prospectiva, y el entramado de sentidos -y por lo tanto de relaciones de poder- en los territorios.

Refería una de las docentes curriculares durante el trabajo de campo de esta sistematización: “Hubiese estado bueno que, al momento de planificar dónde iba a estar cada comisión, tener en cuenta estas co-

23 Módulo “Economía Social y Solidaria” del Diploma de Operador Socioeducativo en Economía Social y Solidaria. 2013. Pág. 1.

24 Módulo “Economía Social y Solidaria” del Diploma de Operador Socioeducativo en Economía Social y Solidaria. 2013. Pág. 1.

sas. Eso va a hacer que haya menos distancia entre la planificación y lo que está pasando en el territorio<sup>25</sup>.

Apareció de manera recurrente, sobre todo en la materia TIC, el esfuerzo de los docentes y tutores por trabajar en las mejores condiciones y garantizar los materiales para los encuentros. Esto no significaba falta de organización y/o posibilidades -simplemente- por parte de la coordinación, sino que también era la cristalización de las tensiones políticas e ideológicas: falta de aulas o sillas, pizarrones, espacios oscuros o con las ventanas rotas, falta de compromiso y solidaridad por parte de algunas instituciones, etc.

Sin embargo, se reconoce desde la institucionalidad, la tensión que genera la inclusión educativa y social en los distintos territorios, a partir del reconocimiento mismo de la disputa por los sentidos y el poder.

Los docentes reconocíamos que esta política pública supone poner en tensión prácticas y sentidos hegemónicos: “logramos poner en tensión los espacios formales, que era uno de los objetivos”, afirmó uno de los docentes curriculares de la materia “Educación Social y Comunidad de Aprendizaje”. Y continuó: “lo formal se pone en tensión con este tipo de experiencias, tanto la Diplomatura como el Fines. Hay una tensión entre el modelo que se está teniendo y estos nuevos. Y es una fortaleza de la Diplomatura, la ampliación de derechos y que por primera vez en la historia, el Estado garantice un espacio de educación popular<sup>26</sup>.

La ampliación de derechos a los cooperativistas/orientadores fue otros de los sentidos que aparecieron de manera recurrente en el análisis de la experiencia: la inclusión de sujetos y comunidades que estuvieron excluidos del sistema educativo por generaciones y que, al finalizar la DOSESS no sólo aprovecharon las instancias de educación, sino que se generaron y potenciaron aquellas iniciativas para finalizar la educación básica e incluso, continuar estudios terciarios y/o universitarios.

Estas decisiones de los trabajadores y trabajadoras del Argentina Trabaja, estuvieron íntimamente vinculados a la estrategia educativa de la educación popular. Los docentes decían y reivindicaban en sus evaluaciones: “es un proyecto que si bien se plantea desde el espacio universitario, se posiciona efectivamente desde la educación popular”<sup>27</sup>.

---

25 Grupo focal de evaluación organizado por la coordinación de la Universidad Nacional de Moreno.

26 Grupo focal de evaluación organizado por la coordinación de la Universidad Nacional de Moreno.

27 Evaluaciones escritas individuales previas al Grupo focal coordinado



Reconociendo al primero como una institución históricamente elitista y en consecuencia conservadora de las prácticas educativas de la educación tradicional.

### 5.2.2.2 Desde una perspectiva de la educación popular

Esta mirada política e ideológica de la educación, considerada por la DOSESS como uno de sus principios estratégicos, fue llevada así adelante desde todos los espacios educativos, no sólo con los orientadores, sino también desde los propuestos por la coordinación con los docentes curriculares y tutores.

Aparecieron en los sentidos en torno a la práctica, una constante referencia a los pilares de la educación popular, tales como el reconocimiento del otro como sujeto (sujeto a una cultura, a unas historias y experiencias, etc), el entendimiento de la situación educativa desde una mirada del entre-aprendizaje, la necesidad de generar un ámbito de confianza para el aprendizaje, el reconocimiento de los sujetos de la situación educativa con saberes previos y por lo tanto la potencialidad de la construcción de conocimiento colectivo, entre otros.



Los docentes destacamos en los distintos momentos del trabajo de campo para la necesidad de la construcción de un espacio de confianza y respeto de las opiniones del otro, en la que el rol de la pareja pedagógica fue fundamental: “laburamos muy bien (...) para mí repercutió mucho en la conformación del grupo y del ambiente áulico”<sup>28</sup>, compartió una de las docentes, mientras que otra comentaba: “(el tutor) me facilitó el acercamiento y el vínculo con los orientadores que me hubiera llevado el doble de tiempo de lo que me llevó crear el vínculo como de más confianza”<sup>29</sup>.

Y en este espacio es que se revaloriza el sentido de perspectiva educativa: “si tiene algo de fortaleza esta Diplomatura es esto: que nos dio las posibilidades de formar comunidades de aprendizaje, algunos en estos encuentros, con los orientadores, pero algunos nos pudimos

---

por la UNM

28 Entrevista Docente Curricular Máxima Guglielmi. 3 Comisiones en Moreno.

29 Entrevista Docente Curricular Jorgelina Matos. Comisión 11, La Matanza.

acercar más al objetivo y otros menos, a lo mejor en alguna clase o en algún encuentro un poco más, o menos”<sup>30</sup>.

Se revaloriza entonces la comunidad de aprendizaje, como este espacio de encuentro de saberes, de articulación para hacerlos circular y de confianza para superar obstáculos y aprender de los otros. Por ello en algunos casos se caracterizó a la DOSESS como instancia liberadora<sup>31</sup>, descripción íntimamente ligada con el sentido de la educación popular. Los orientadores que participaron de la DOSESS encontraron en ella un espacio para expresarse de distintos modos, un espacio para encontrarse con otros y con otras desde un lugar del reconocimiento y el respeto.

Por ello se destaca la Diplomatura como “la búsqueda de un proceso de conocimiento colaborativo”<sup>32</sup>, fundamentalmente, reconociendo los saberes previos y experienciales de los orientadores. Por ejemplo, respecto del trabajo en equipo, uno de los docentes tutores resaltaba: “Están acostumbrados por las cooperativas, pero el sentido que tienen de trabajo de grupo y de trabajo en equipo es innato, entonces como les decíamos en (la materia) GOET (Grupos, Organizaciones y Equipos de Trabajo): son cuestiones que ustedes ya saben, que solamente le ponemos el rótulo porque entonces de esta manera la pueden usar como herramienta... son concientes de esta herramienta, entonces saben cuándo usarla”<sup>33</sup>

Las clases entonces, desde esta perspectiva, estuvieron atravesadas por emergentes que fueron recuperados (o intentaron serlo), ya no como anécdotas disociadas a lo que se venía trabajando, sino como instancias de aprendizaje y situaciones que era necesario atender para darles entidad y no excluirlas o ignorarlas. Si se reconocía que los sujetos tienen deseos, sueños, miedos, problemas, inquietudes, saberes, resultaba imposible no recuperar los emergentes. Esto fue claro en cada reunión subregional, donde nos encontrábamos quincenalmente con los docentes tutores y coordinadores para poner en común estas situaciones particulares y territoriales para abordarlas y trabajarlas desde el colectivo, desde la comunidad de aprendizaje que también



---

30 Grupo focal de evaluación organizado por la coordinación de la Universidad Nacional de Moreno.

31 “La propuesta general es vivida como instancia liberadora por los orientadores”, comentó uno de los docentes en las evaluaciones escritas individuales previas al Grupo focal coordinado por la UNM

32 Evaluaciones escritas individuales previas al Grupo focal coordinado por la UNM

33 Entrevista Docente Tutor Roman (...). Comisión 2, Moreno.

incluía desde un principio, a la coordinación.

El único espacio en que se cuestionó la perspectiva de la educación popular fue en la materia TIC<sup>34</sup>, donde se planteó en la evaluación del proceso, que el material no se correspondía con esta forma de entender la educación, sino que fue abordada desde una mirada más bien tecnicista: se trabajó por un lado la alfabetización digital, y por otro lado, la utilización de programas para el uso en sus cooperativas (Excel, Google maps, Word, Power Point, etc). Restaba en el trabajo docente, la estrategia para el abordaje de estos contenidos, desde una perspectiva de la educación popular.

### 5.2.2.3 Los territorios y cooperativas como destinatarios de la DOSESS

Finalmente, cabe abordar uno de los ejes fundamentales de la Diplomatura como propuesta política: el trabajo con los orientadores como multiplicadores de lo aprendido en sus cooperativas, para reforzar las organizaciones sociales, los proyectos de la economía social y su desarrollo en los territorios.

Los docentes nos encontramos con cooperativas que en su mayoría no funcionaban como tal, sino que estaban organizadas y divididas, muchas de ellas, para la realización de trabajos de la gestión municipal: administrativos, cuadrillas de barrido, bloqueras, construcción de escuelas administradas por direcciones gubernamentales, etc.

Comentaba y aclaraba uno de los docentes curriculares de la materia Educación Social y Comunidad de Aprendizaje, desde donde se trabajaban directamente proyectos para abordar en las cooperativas: “(uno de los supuestos era que) el sujeto pedagógico también es un sujeto de las prácticas cooperativistas. Y estos sujetos estaban lejos de esa realidad. Yo creo que la mayoría de la gente no forma parte de cooperativas, hacen trabajos más o menos colectivos, en un obrador, pero no tenían en términos reales, la inscripción en un trabajo cooperativo y un proyecto cooperativo”<sup>35</sup>

---

34 Uno de los docentes curriculares de la materia TIC comentó en las evaluaciones escritas individuales previas al Grupo focal coordinado por la UNM: “El material de TIC no parte desde la educación popular”.

35 Grupo focal de evaluación organizado por la coordinación de la Universidad Nacional de Moreno.

Sin embargo, si bien en un comienzo estas situaciones hicieron mucho ruido por dentro del equipo docente de las distintas materias, se reconocía el sentido de la propuesta y sus potencialidades: “de todas maneras la Diplomatura también apuntaba a construir proyectos donde no lo estuvieran (en cooperativas), pero también son cosas con las que uno se encuentra, que se alejan de los presupuestos de los que unos parten. Y poner en relieve la dificultad de construir un programa y el agradecimiento como docente curricular, por el esfuerzo que se vio de poder fijar unos objetivos y poder construir un programa interesante y desafiante”<sup>36</sup>.

Por ello, en las evaluaciones del proceso, se resaltó que “las prácticas son planteadas idealmente”<sup>37</sup>, no sólo por los espacios de cooperativas reales inexistentes: “mi mayor crítica a la Diplomatura en sí, es en cómo piensa las prácticas, como trabajadora social considero que no podés plantear tres intervenciones en territorio en este contexto en el que laburan los cooperativistas, en este período de tiempo... me parece que es poco responsable plantear cosas así”<sup>38</sup>.

Sin embargo, esto no resultó un obstáculo para la realización de las prácticas: los docentes de todas las comisiones construyeron propuestas de intervención junto con los orientadores, acordes a sus posibilidades y a las características de los territorios y las cooperativas: “Hasta la práctica, que nos constituimos en un sólo grupo, eso hizo ruido hacia adentro de la Diplomatura porque se suponía que habría más de un grupo, con más de una práctica, pero nosotros decidimos construir un solo grupo para afianzarlos más, y una sola práctica”<sup>39</sup>.

Esto supone, nuevamente, la perspectiva de la educación popular de cada pareja pedagógica, en el reconocimiento de los emergentes y las situaciones particulares de los orientadores, los grupos, sus cooperativas y territorios: “toda la parte teórica el curricular y lo que hacía yo en mi caso era ver los emergentes que tenían ellos para fortalecerlos por si estaba baja la autoestima, si había que ayudarlos o si había algún emergente con las cooperativas en particular, entonces en ese sentido



---

36 Grupo focal de evaluación organizado por la coordinación de la Universidad Nacional de Moreno.

37 Evaluaciones escritas individuales previas al Grupo focal coordinado por la UNM

38 Entrevista Docente Curricular Jorgelina Matos. Comisión 11, La Matanza.

39 Entrevista Docente Tutor Nicolás Camino. Comisión 11, La Matanza.

se aportó en conjunto y me parece ideal”<sup>40</sup>.

### 5.2.3 Perspectivas pedagógicas/teóricas y políticas de las parejas pedagógicas



*“Todos los saberes son importantes y no tenemos que confundir la educación únicamente con la instrucción formal o con la información; también es educación saber levantar una pared, agarrar una pala, cavar una zanja, plantar un árbol, pintar, construir también es saber. Tenemos que valorizar esos saberes e incorporar los otros para que se potencien más”*

*Cristina Fernández de Kirchner*

Los modos en que docentes, tutores y curriculares, abordaron la práctica, se basó en los principios estratégicos de la **Comunicación educativa** y de la **Educación popular** que, por ser una forma de entender la comunicación/educación, tiene implicancias no sólo pedagógico/teóricas sino, y fundamentalmente, políticas.

Refería anteriormente que, para recuperar estas perspectivas en los sentidos que fueron construyendo los participantes de la Diplomatura, era necesario poder organizar el relato reconociendo las distintas dimensiones que las constituyen. Si bien éstas son múltiples y complejas, consideré apropiado poder vislumbrar los sentidos de los docentes en torno a: los *territorios y las territorialidades*, respecto a los *orientadores* (destinatarios y por lo tanto figuras del “quien aprende” en la situación educativa), y sobre el *trabajo docente* en general y la *pareja pedagógica* en particular.

Estas dimensiones hacen a lo político, en tanto hacen a lo educativo: en las relaciones educativas que se ponen en juego, se configuran a partir de los enseñantes, aprendentes y los conocimientos. Este triángulo didáctico no implica que haya efectivamente educación todo el tiempo, así como tampoco sucede en los espacios formales, en tanto a decir de Buenfil Burgos, “lo que concierne específicamente a un pro-



ceso educativo consiste en que, a partir de una práctica de interpelación, el agente se constituya como un sujeto de educación activo incorporando de dicha interpelación algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, etc., que modifique su práctica cotidiana en términos de una transformación o en términos de una reafirmación más fundamentada” (BUENFIL BURGOS, 1992).

Hay procesos educativos en tiempos y espacios particulares, y sobre-determinados por múltiples complejidades y condicionamientos. Para lo cual es fundamental poder comprender los modos en que los docentes construyeron estos territorios de lo discursivo y la manera en que se relacionaron con él —ellos (nosotros) y los orientadores—, es decir, las territorialidades.

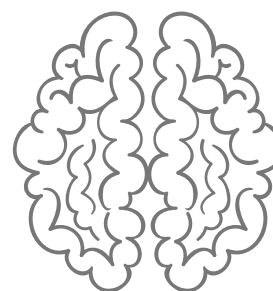
### 5.2.3.1 Territorios y Territorialidades

Decía Eugenio Perrone, coordinador académico del equipo del Ministerio de Educación de la Nación en una de las capacitaciones iniciales: “Yo distinguiría entre la legitimidad de origen de alguien y la que puede construir este sujeto después trabajando en el territorio... está bueno poder ver con claridad la diferencia de posiciones e intereses, estas diferencias harán suscitar tensiones que serán parte del proceso educativo y construcción de todos”.

En esta perspectiva político pedagógica de la Diplomatura, la de la educación popular, que ya desarrollé como la elegida también desde la praxis por la mayoría de los docentes, es una de las aristas que constituyen la relación de la Diplomatura con el territorio. Los modos en que en cada espacio educativo negoció la disputa por el sentido de lo político y de la educación, generó una tensión que estaba prevista de algún modo, en tanto se reconoce a la educación popular como contrahegemónica.

Continuaba Eugenio Perrone, al inicio de la DOSESS: “la educación popular tiene que poder poner en cuestión los fundamentos de la educación moderna y los objetivos para poder participar como individuos en una sociedad competitiva”<sup>41</sup>

Es eso lo que fue apareciendo en el trabajo de campo: la praxis de una Diplomatura que busca el trabajo y el crecimiento colectivo, desde una mirada solidaria y compañera, ya no competitiva. “Lo formal se



---

41 Capacitación 12 de septiembre 2012



pone en tensión con este tipo de experiencias, tanto la Diplomatura como el Fines. Hay una tensión entre el modelo que se está teniendo y estos nuevos. Y es una fortaleza de la Diplomatura, la ampliación de derechos y que por primera vez en la historia, el Estado garantice un espacio de educación popular”<sup>42</sup>

Y es que cuando hay que describir las tensiones entre los modelos educativos en los territorios aparece constantemente la idea de un Estado promotor e impulsor de esta política pública, de su lugar en la historia y sus proyectos hoy: “es importante tomar la educación popular y ver el lugar que tiene el orientador en ella, sobre todo ahora que el Estado toma un proceso educacional y popular y lo coloca dentro del sistema educativo”.<sup>43</sup>

El Estado aparece también desde la propuesta curricular, en el abordaje de la Educación social en la materia “ESCA - Educación Social y Comunidad de Aprendizaje”, como aquella que vincula los procesos transformadores de la educación, con la construcción de políticas públicas y la articulación, por lo tanto, del Estado con las organizaciones sociales.

En este sentido es que esta propuesta se incorpora a las filas de los espacios formales (universidades, institutos superiores, escuelas), con un currículum que se describe “sobre esta base de generar espacios de conocimientos que permiten a sujetos discriminados del sistema educativo, sentirse parte”<sup>44</sup>. Y agrego, no sólo sentirse, sino también ser parte, tener parte y tomar parte. Hay entonces un reconocimiento de estas realidades en los territorios, y el modo en que se concibe: desde la necesidad, en términos de derechos, de incluir al sistema económico por un lado (a la economía social y solidaria) y al educativo.

Pero en este proceso, los docentes también consideramos en general esta idea de tensión al interior de cada uno en tanto estamos atravesados por la educación tradicional, hegemónica también en nuestra formación<sup>45</sup>.

---

42 Puesta en común en el grupo focal, de las evaluaciones individuales, coordinado por el equipo de la UNM.

43 Capacitación 12 de septiembre 2012

44 Evaluación individual escrita de los docentes, coordinada por el equipo de la UNM. “Lo que anduvo bien”.

45 Autoentrevista. Comisión 3, San Vicente.

A su vez estos procesos educativos también se dieron de una manera compleja: en espacios tradicionales de educación formal. Una docente curricular comentaba al respecto: “Nico me preguntó si tenía experiencias en Educación universitaria no formal... y, tengo experiencias en educación no formal, pero no a este nivel universitario. Y me dijo ‘acá lo importante es que vos sepas que esto, no es como si dieras clases en la universidad’”<sup>46</sup>.

Este entramado de sentidos y sentires, se pone en juego a su vez con uno de los principios de la educación popular: el reconocimiento del otro como sujeto con saberes, con experiencias, con deseos, miedos, problemas, etc. Entonces el modo de vincularse de los docentes con estas territorialidades, supusieron la reconfiguración constante de los planes de trabajo.

Como comentaba uno de los docentes en las evaluaciones finales del proceso, fue un desafío: “un proyecto que si bien se plantea desde el espacio universitario, se posiciona efectivamente desde la educación popular. Fue un desafío también el trabajo con la diversidad de trayectorias educativas y de vida de los/las compañeros/as orientadores/as”<sup>47</sup>.

El desafío fue, en otros términos, el encuentro de territorialidades en territorios de constante disputa de sentidos, y por lo tanto, de poder.



### 5.2.3.2 Los orientadores y las orientadoras

Los destinatarios de la propuesta educativa son contruidos por las parejas pedagógicas como sujetos de derecho, en primer lugar, y como sujetos que lejos están de ser pasivos o recipientes vacíos donde el docente deposita conocimientos.

“Yo quería aportar algunas cosas en relación al programa, en términos de fortaleza: que busca desafiar, tensionar, todo lo contrario a la educación formal. Busca decir: bueno, estas personas están en capacidad de apropiarse de una serie de herramientas y prácticas que por más que no



<sup>46</sup> Entrevista Docente Curricular Jorgelina Matos, Comisión 11, La Matanza.

<sup>47</sup> Evaluación individual escrita de los docentes, coordinada por el equipo de la UNM. “El proceso personal. Qué aportes o desafíos personales nos presentó la diplo como docentes?”

estén en contacto, en relación, están en la medida de hacerlo”.<sup>48</sup>

Son recurrentes los sentidos recuperados del trabajo de campo, donde aparecen los orientadores como parte de la cultura, como sujetos con saberes, distintos, diferentes, pero nunca jerarquizados entre ellos. Y esto no implica justamente sujetos “vacíos”. Uno de los docentes curriculares comentaba al final del proceso, en la evaluación colectiva: “no podemos ser alumnos sino personas atravesadas por múltiples situaciones, conflictos, emociones (igual que nosotros) y que todas estas cuestiones se pueden poner en juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el cual todos aprendemos de todos. Es imposible transitar estos espacios sin sentir que nos comprometemos emocionalmente más de lo esperado<sup>49</sup>.”

Y a su vez, no solamente hay un reconocimiento del otro en este sentido, sino que también se hace hincapié en el rol activo en las situaciones educativas. Por ejemplo, Sofía Castera, docente curricular, comentaba respecto de la pareja pedagógica: “Los orientadores se daban cuenta cuándo una pareja funcionaba bien y cuándo no, para ellos sí creo que les sirvió muchísimo”.<sup>50</sup> El orientador y la orientadora tenían una lectura política de lo que sucedía en los territorios, cuestión que superó muchas de las expectativas docentes: “esperaba quizá un grupo de orientadores tímidos pero ahora entiendo que tal vez por el rol que cumplen dentro de la cooperativa o en su vida siendo muchos de ellos militantes, tengan una personalidad fuerte...”<sup>51</sup>

También apareció esta interpretación sobre los orientadores que comprendieron el rol del Tutor, que se había constituido dentro de la Diplomatura como problemática, en tanto había una dificultad de terminar de comprender el rol de los docentes tutores, por parte de nosotros mismos: **“Yo al principio pensaba que el tutor tenía que bajar a tierra eso que se hace inhacible o incomprensible respecto a lo que dice el curricular porque tiene más formación o más académico. Y en realidad no, fue muchísimo más importante que eso. Me parece que cla-**



---

48 Puesta en común en el grupo focal, de las evaluaciones individuales, coordinado por el equipo de la UNM.

49 Evaluación individual escrita de los docentes, coordinada por el equipo de la UNM. “El proceso personal. Qué aportes o desafíos personales nos presentó la diplo como docentes?”

50 Entrevista Docente Curricular Sofía Castera. Comisión 2, Moreno

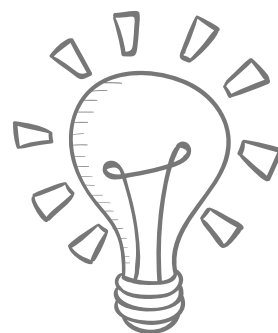
51 Adela Placencia, parte del equipo de coordinación curricular en la “Jornada de capacitación y recuperación de docentes” del 9 de octubre de 2012.

ramente ellos percibieron el rol, no era ni un traductor ni un preceptor. No sé qué era... pero ellos se vincularon en la práctica, sobre todo en la práctica ellos entendieron el rol con mucha más facilidad que yo podría llegar a pensarlo... que es eso que a mí me cuesta todavía decirlo. Porque no es un curricular, no es un preceptor, y tampoco es un tutor, no es eso, es algo más que eso, algo distinto”<sup>52</sup>

Surgieron también situaciones complejas vinculadas a estas interpretaciones sobre el rol del tutor, por ejemplo, en una de las comisiones, surgió una demanda por parte de un orientador: “‘bueno, pero ustedes no se preocuparon de porqué yo faltaba, y su responsabilidad es saber porque yo no estoy viniendo’ (decía un orientador), se generan esas cosas así. Hay veces que trasciende tanto que hasta nos podemos llegar a olvidar que estamos en un espacio áulico, y que esto es acá y lo nuestro es de 13 a 17.30 y después hasta el próximo martes. Y que si bien se plantea un seguimiento y se hacía, pero todas estas cuestiones generaban una tergiversación en el rol de la pareja pedagógica, (...) es una debilidad que enseguida se transforma en fortaleza<sup>53</sup>. Se construyó en esta comisión de Moreno, una figura paternal de la pareja pedagógica, que fue abordado desde la repregunta y el repensar las prácticas, no sólo dentro del espacio áulico, sino también en otros espacios cotidianos.

Este caso en particular permite abordar el tema del aula, entendida por la Diplomatura, por los docentes y la coordinación, como aquel espacio donde es clave cierta armonía y grupalidad que se venía soñando desde la conformación de las Comunidades de Aprendizaje. Si bien en la comisión 1 de Moreno se sucedió esta situación de demanda, en general esto no fue un emergente en ese sentido, aunque sí fue generalizado el principio de construcción de un ambiente de confianza.

Para ello, fue preciso dar lugar a emerger sentires, miedos, inquietudes, problemáticas, deseos y expectativas de los orientadores, que para la educación popular, esto es fundamental, y lo ha sido también para las parejas pedagógicas: “si pudiera existir en la primaria y en la secundaria (el dispositivo): ayuda al vínculo, a fortalecerlo, a entrar en confianza, y cuando eso pasa ya no hay miedo de expresar los miedos y las dudas que se tienen. Y empiezan a hablar a boca de jarro y empiezan a contar todo (...) Entonces esa confianza y esa calidez se genera a



52 Entrevista Docente Tutor Nicolás Camino. Comisión 11, La Matanza.

53 Entrevista Docente Tutor Roman Bezuch. Comisión 2, Moreno.



partir de las parejas pedagógicas”<sup>54</sup> y en particular, en cómo jugó el rol del Docente Tutor en esta cuestión: “el vínculo que los tutores tienen con los orientadores nos ayudó mucho en nuestra tarea como curriculares”<sup>55</sup> y que inclusive promovió también el aprendizaje mutuo: “es muy enriquecedor el vínculo que se generó con los orientadores (...) uno aprende un montón de cosas”<sup>56</sup>

En el reconocimiento de los saberes del otro, se aprende. Y esto fue una fortaleza de la Diplomatura, entenderla y practicarla de esa manera: “Que se rescaten los saberes populares, que se rescaten los saberes de ellos, como algo a reforzar y valorar”<sup>57</sup>.

### 5.2.3.3 Trabajo docente

La perspectiva político pedagógica respecto del trabajo docente continúa asimismo con los lineamientos de la Educación popular y de la Comunicación educativa, que se pueden observar en los sentidos respecto de la construcción colectiva, de los aprendizajes mutuos y la recuperación de los emergentes como estrategia pedagógica y principio educativo.

En las evaluaciones del proceso apareció la praxis de la Educación popular como un desafío que “re-impulsó el cuestionamiento, propio de la educación popular, sobre el lugar del conocimiento y la aplicación real del saber en nuestros territorios”<sup>58</sup>. En la problematización del propio hacer es que los docentes también fuimos sujetos “aprendentes” en este proceso educativo<sup>59</sup>.

Vale aclarar que la relación entre los sujetos de la situación educativa

---

54 Entrevista Docente Tutor Roman Bezuch. Comisión 2, Moreno.

55 Evaluación individual escrita de los docentes, coordinada por el equipo de la UNM. “La pareja pedagógica”.

56 Puesta en común en el grupo focal, de las evaluaciones individuales, coordinado por el equipo de la UNM.

57 Puesta en común de las evaluaciones individuales escritas, coordinado por el equipo de la UNM. “Sobre las parejas pedagógicas”

58 Evaluación individual escrita de los docentes, coordinada por el equipo de la UNM. “El proceso personal. Qué aportes o desafíos personales nos presentó la diplo como docentes?” Evaluación N°4

59 Evaluación individual escrita de los docentes, coordinada por el equipo de la UNM. “El proceso personal. Qué aportes o desafíos personales nos presentó la diplo como docentes?” Evaluación N°12: “Aprender haciendo” lo que es educación popular, incluso en la otra materia”

es una relación asimétrica pero no necesariamente oposicional: no hay referencialidad fija. La enseñanza y el aprendizaje tiene referencialidad en relación a cómo se da la situación, a la condición del sujeto, al campo cultural, es decir, a los elementos constitutivos de la situación educativa.

Por ello es que uno de los docentes escribió en su evaluación final: “fuimos aprendiendo a la par”<sup>60</sup>. Esta expresión representa un poco las distintas interpretaciones y miradas sobre los propios aprendizajes. Algunos resaltaron nuevos contenidos conceptuales: “reafirmé cosas en TICs, en grupos me resultó mucho más fácil porque al ser psicóloga social trabajo con la temática de grupos (...) tuvimos muchos videos sobre la mirada que tenía Perón del 45, los movimientos de integración, y esas fueron las cosas que fui adquiriendo”<sup>61</sup>; pero también conductuales de la práctica docente: “con respecto a las prácticas aprendí muchísimo, conocí otros educadores populares, otras prácticas”<sup>62</sup>.



Cabe resaltar que los aprendizajes no sólo fueron respecto de la práctica docente, sino que también se valoró el enriquecimiento del encuentro con los orientadores: “el vínculo con los orientadores fue inmensamente enriquecedor, sus saberes, sus experiencias y sus vivencias siguen modificando y ampliando mi mirada como educador”<sup>63</sup>.

Y esto tiene que ver con otro de los pilares fundamentales de la Educación popular y la Comunicación educativa: el encuentro de la palabra con los otros y la escucha, es decir, la construcción colectiva de saberes y por lo tanto, la producción social de sentidos. Uno de los docentes construyó la Diplomatura como “Intento desde una praxis “emancipadora” en el mutuo intercambio de experiencias y herramientas para pensarlas, tanto en los encuentros con los orientadores como en los espacios institucionales compartidos”<sup>64</sup>.



---

60 Evaluación individual escrita de los docentes, coordinada por el equipo de la UNM. “El proceso personal. Qué aportes o desafíos personales nos presentó la diplo como docentes?” Evaluación N°24

61 Entrevista Docente Tutora Florencia González. Comisión 3, Moreno.

62 Entrevista Docente Tutora Florencia González. Comisión 3, Moreno.

63 Evaluación individual escrita de los docentes, coordinada por el equipo de la UNM. “El proceso personal. Qué aportes o desafíos personales nos presentó la diplo como docentes?” Evaluación N°15

64 Evaluación individual escrita de los docentes, coordinada por el equipo de la UNM. “El proceso personal. Qué aportes o desafíos personales nos presentó la diplo como docentes?” Evaluación N°9



Se resaltó mucho y valorizó la construcción colectiva dentro de los espacios de formación docente: “Uno que labura en otros espacios, la libertad de poder modificar, adaptar, dentro de un sentido común, en el marco general de la materia, pero la libertad, la libertad que tuve. No se puede enseñar a pensar con libertad al otro, si uno no puede trabajar en un marco compartiendo determinadas prácticas y haciendo lo que sabe hacer. No contrapesa todas las dificultades, pero no deja de ser notable.”<sup>65</sup>

Y como bien afirmaba el compañero docente antes citado, este sentido de construcción colectiva que se practicaba en las capacitaciones docentes de manera quincenal, promovía este mismo trabajo en las aulas, donde justamente, y desde la propuesta institucional formal, se buscaba tal modo de organización y relación social: “si justamente dentro de la cooperativa queremos romper con esa jerarquía, no la reproduzcamos acá por estos títulos (“curricular” y “tutor”), entonces volvamos a hacer que los títulos son títulos y lo que verdad importa es el rol, entonces a partir de esas lecturas, por posiciones nuestras también, de que Sofía era la docente y Román el tutor, bueno, no, somos los dos docentes”<sup>66</sup>.

Había, en el trabajo docente, una constante referencialidad a las prácticas cotidianas de los orientadores y las orientadoras. Con el objeto de poner en juego esos saberes, para problematizarlos y retornar a la práctica transformados (reafirmandolos o no), se trabajó en las aulas con las experiencias en las cooperativas o espacios de organización social donde participaban los estudiantes.

Esto significaba, y fue temática de todos los encuentros docentes, **la recuperación de los emergentes, como estrategia para la comunicación educativa, y por lo tanto, práctica de la educación popular.**

Se considera este recuperar emergentes, una práctica de interpelación, donde los sujetos de la situación educativa se apropien de “algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, que modifique su práctica cotidiana en términos de una transformación radical o en términos de una reafirmación más fundamentada”<sup>67</sup>

---

65 Puesta en común en el grupo focal, de las evaluaciones individuales, coordinado por el equipo de la UNM.

66 Entrevista Docente Tutor Roman Bezuch. Comisión 2, Moreno.

67 Buenfil Burgos. 1992. Pág. 18



Por lo tanto, para que haya una práctica educativa, según Buenfil Burgos, debe haber una práctica de interpelación, a lo que hace referencia Mélich cuando habla de “activar” la memoria. “La actividad del recuerdo no se dispara siempre: tiene que haber habido una experiencia, un acontecimiento”. Es en esta vinculación entre un hecho sucedido y un nuevo contenido valorativo, conductual o conceptual, es donde se da la interpelación y por lo tanto, la potencialidad de este proceso como educativo. Y fue uno de los pilares de la Diplomatura y de cada pareja pedagógica en su trabajo docente: “vos vas con una planificación que muchas veces la dejás absolutamente de lado porque aparecen otros emergentes, otras cuestiones”<sup>68</sup>, y esto “la verdad que se charló desde un principio y se manejó siempre de la misma manera, observando los emergentes”<sup>69</sup>.

Recuperar los saberes del otro, promovió el entre-aprendizaje desde ambos “polos” de la situación educativa: permitió “ayudar o tener más orejas para los emergentes de los compañeros que estén participando. A parte aprendés un montón de la otra persona”<sup>70</sup>.



### 5.2.3.4 Perspectiva teórico política sobre la pareja pedagógica

Respecto de la pareja pedagógica, hubo dos perspectivas que se encontraron, fundamentalmente con algunos docentes de la materia TIC. Aparecieron dos miradas: la de una pareja pedagógica pensada en términos de igualdad con algunas tareas diferenciadas; y la de una pareja pedagógica cuyos roles debieran ser diferenciados de manera más estricta.

Uno de los docentes curriculares, en el grupo focal, reflexionando en torno a la pareja pedagógica comentaba su dificultad de trabajo en equipo, en tanto esperaba de su compañero/a un rol más pasivo: “Para estar dentro de un aula hay que saber estar, saber establecer una relación, saber correrse, yo por ahí tuve algunas dificultades en algún momento.. yo lo atribuía a la formación, porque quizás uno tiene unas

---

68 Entrevista Docente Curricular Jorgelina Matos, Comisión 11, La Matanza.

69 Entrevista Docente Tutora Florencia González. Comisión 3, Moreno.

70 Entrevista Docente Tutor Pablo Luna. Comisión 2, Luján.

herramientas que por ahí no se calla, que sabe que está hablando de más y se debería callar. Y a mí me pasó.. que había un debate político y seguía la cosa, y por ahí a mí me parece que hay profesiones o trayectorias que hacen que una persona tiene para ser un tutor, qué es ser un tutor, y otra que puede ser muy buena para otra cosa, pero me parece que el rol del tutor es el rol de mucha mirada, aportar otra mirada, saber ponerse del lado de los alumnos, estar atento a qué problemáticas pueden estar atravesando y por qué no vino o por qué no hizo un laburo. Un docente curricular de algún modo es alguien que enseña un contenido que el otro no lo tiene que lo podrá enseñar con más o menos respeto para que el otro lo construya, pero que un tutor, cuanto menos se note... me parece que es un rol cuanto más desapercibido pase en cierto sentido, cuanto más de costado esté, como un tutor, como un tutor de un árbol, no sé, no se tiene que lucir. Se tiene que lucir por lo que pasa, no la persona..."<sup>71</sup>

Las reflexiones, todas, son parte de unos modos de pensar, sentir y vivir el mundo. En particular respecto de este posicionamiento mencionado, podría pensarse en un tipo de racionalidad técnica. Se entiende la racionalidad en tanto "conjunto específico de asunciones y prácticas sociales que mediatizan la forma en que los individuos o grupos se relacionan con el resto de la sociedad. Los conocimientos, las creencias, expectativas y bases que definen una racionalidad, condicionan y se encuentran condicionados por las experiencias en las que vivimos. Cada experiencia, su noción, toma sentido desde una racionalidad que le confiere inteligibilidad" (SALINAS, 1998). Es una metateoría, una lógica de leer, entender y actuar en el mundo.

Dino Salinas desarrolla en su texto tres racionalidades: la técnica (o empírico-analítica), la interpretativa (o enfoque simbólico) y la emancipatoria (o perspectiva crítica). Cabe mencionar que estas lógicas no son únicas y puras, sino que se entremezclan, priman unas sobre otras, están en constante movimiento.

Sin embargo, en términos de análisis, relaciono y acerco los sentidos sobre las parejas pedagógicas del docente de TIC, con una racionalidad de tipo técnica. Más allá de la formación del docente (y de otros que acompañaban esta postura) en disciplinas vinculadas a la informática, la metateoría de las racionalidades permite entender el lugar del razonamiento, más cercano a los esquemas lógicos, a los modos de construcción del conocimiento científico positivista. Agregaba el docente en el grupo focal "un tutor justamente tiene que tener muy desarrolla-

---

71 Puesta en común de las evaluaciones individuales escritas, coordinado por el equipo de la UNM. "Sobre las parejas pedagógicas"

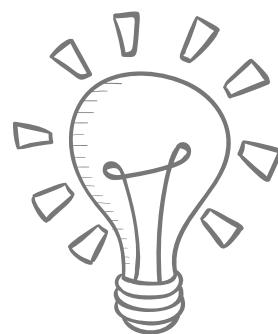
da esa capacidad de poder hacer ese 1-2, aparezco cuando me necesitan, me corro cuando no me necesitan. Los dos, cualquier docente. Pero el tutor tiene que tener un poquito más...”<sup>72</sup>

Se describen los roles de cada docente en las parejas pedagógicas como “algo dado”, concreto y observable, generalizando los sentidos en torno al rol del docente tutor que debiera ser como “el tutor de un árbol”. Esta mirada no contempla el rol que el tutor viene siendo, en otros momentos, otras materias, en otras situaciones. Es que la racionalidad técnica no recupera los contextos sociales e históricos específicos.

Decía el docente que el debate político se “llevaba” la clase y no se podían abordar contenidos del currículum prescripto. Sin embargo, desde otras perspectivas que aparecieron en el grupo focal realizado con docentes curriculares de TIC y ESCA (Educación social y Comunidad de Aprendizaje), desde otras racionalidades, quizás interpretativas o críticas, se hubiera trabajado desde la recuperación del emergente para intentar vincularlo con los contenidos teóricos y prácticos de la materia. Y de hecho sucedió en muchos de los espacios áulicos.

Una racionalidad crítica, e incluso interpretativa, recupera las cuestiones de lo subjetivo, de la necesidad de dar lugar a los emergentes en tanto entiende a los sujetos como parte de una historia y un contexto. Ésta es la racionalidad que ha primado en la DOSESS, y que se ha vislumbrado en el trabajo de campo con la mayoría de los docentes.

La Diplomatura tenía esta lógica de razonamiento crítico, donde se promovía la búsqueda de la comprensión de las relaciones entre los valores, intereses y acciones para “cambiar el mundo, no describirlo” (SALINAS, 1998). En palabras de una de las coordinadoras curriculares de la Universidad Nacional de Moreno, Andrea Castaño, y en respuesta a las reflexiones del compañero docente de TIC, comentó sobre las parejas pedagógicas: “A mí lo que me llama la atención es que estemos discutiendo otra vez, que haya ruidos todavía, sobre cómo trabajamos nosotros, al día de hoy! Yo me lo tomo personalmente, para reforzar, cómo encaramos y si esta especificidad tan específica que había en cada uno de los roles... (...) Para mí son pares, que tienen algunas cuestiones más diferenciadas, pero la capacidad de mirar, tiene que estar en los dos, incluso no concibo un curricular que no pueda darse cuenta cuándo un compañero estudiante está atravesando una situación crítica. Yo también puedo articular eso, ver qué pasó. Me quedo pensando,



---

<sup>72</sup> Puesta en común de las evaluaciones individuales escritas, coordinado por el equipo de la UNM. “Sobre las parejas pedagógicas”

no por polemizar con vos...”<sup>73</sup>

Este encuentro de perspectivas emergió en la jornada de reflexión final del proceso, donde participaron aquellos docentes curriculares que formaron parte de las últimas dos materias que se dictaron en paralelo. Considero, entonces, que este debate representa al último tramo de proceso, y no a la totalidad.

En la mayoría de los casos, y en particular, a todos los sentidos relevados de los docentes tutores y curriculares (pertenecientes a las materia ESCA pero que muchos de ellos ya habían participado en GOET), primaron sentidos vinculados a una racionalidad crítico-interpretativa, que entiende a la pareja pedagógica como un equipo docente cuyas potencialidades radican en la multiplicidad de miradas sobre unas realidades comunes.

La perspectiva teórica y política respecto de la pareja pedagógica, en general, estuvo vinculada a una mirada desde la educación popular y la comunicación educativa, reconociendo que “aunque propongamos pautas para una educación popular e innovadora, no podemos apartarnos de la enseñanza tradicional”<sup>74</sup>.

Pensar el dispositivo desde estas perspectivas, implica:

**a. Poner en tensión los preceptos de la educación tradicional.**

“Ya de por sí ver a dos personas trabajando les rompe el esquema que ya tienen construido en sus participaciones de espacios educativos formales. La mayoría de los compañeros fueron excluidos del sistema educativo y tenían muy internalizado esa estructura de la educación hegemónica, donde el docente es uno solo y se para desde la figura de la autoridad y del saber”<sup>75</sup>. Se constituye entonces como una instancia por demás enriquecedora, tanto para los propios docentes como para los estudiantes, ya que permite romper el tradicional modelo de educación bancaria, incluyendo y promoviendo el intercambio de distintas miradas.

**b. Revalorizar su potencialidad de promover la palabra.** Decían los docentes en las evaluaciones individuales que el “trabajo

LA PERSPECTI-  
VA TEÓRICA Y  
POLÍTICA RES-  
PECTO DE LA  
PAREJA PEDA-  
GÓGICA ESTU-  
VO VINCULADA,  
EN GENERAL,  
A UNA MIRADA  
DESDE LA EDU-  
CACIÓN POPU-  
LAR Y LA CO-  
MUNICACIÓN  
EDUCATIVA

73 Puesta en común de las evaluaciones individuales escritas, coordinado por el equipo de la UNM. “Sobre las parejas pedagógicas”

74 Capacitación 12 de septiembre 2012

75 Entrevista Docente Tutor Pablo Luna. Comisión 2, Luján.

en equipo genera un vínculo mucho más dinámico con el grupo”<sup>76</sup> y que “facilita la participación grupal”<sup>77</sup>.

La educación popular supone que todos los sujetos de la situación educativa cuentan con saberes, distintos, pero válidos y valiosos en el intercambio. Que la pareja pedagógica suponga dos docentes, ya implica una multiplicidad de voces, cuyo potencial es el aprendizaje en la escucha de esas otras voces: “siempre que uno está trabajando con vínculos se pone en juego lo de las subjetividades, y aprender un poco esto de que, la interpretación del otro es realmente válida, y aceptarla y tomarla, y desmenuzarla y hacerla jugar con la mía, ese es un trabajo realmente importante porque es muy difícil...”<sup>78</sup>

En los espacios áulicos de la DOSESS se trabajó profundamente esta idea de la escucha atenta y abierta, revalorizando la palabra del otro, que se vio promovida en muchos casos, por la puesta en juego de las múltiples interpretaciones que pusieron en debate cada uno de los docentes. Decía uno de los tutores al respecto: “la pareja pedagógica es fundamental en tanto y en cuanto se genera una situación de poder, de acuerdo a cómo te perciban como equipo de trabajo influye muchísimo a la hora de lo que vos puedas sacar, la potencialidad que tenga el grupo”<sup>79</sup>

- c. Suponer múltiples interpretaciones** y permitir su encuentro. Esta implicancia en la tarea docente, resaltó en el trabajo de campo, en tanto la mayoría de los sentidos recabados destacan que “se trabaja mejor, se complementan saberes, se potencian, dos voluntades que se enfrentan y comparten espacios para llevar adelante un proyecto común extraen lo mejor de cada uno, porque se interpelan mutuamente, porque no hay una sola voz”<sup>80</sup>. Sobre todo en función de los emergentes y la posibilidad de poder analizar la situación áulica y territorial desde dos perspectivas distintas: “que haya dos personas pone en juego esto de las dos interpretaciones. Lo que se busca des-



---

76 Evaluación individual escrita de los docentes, coordinada por el equipo de la UNM. “La pareja pedagógica”. Evaluación N°15

77 Evaluación individual escrita de los docentes, coordinada por el equipo de la UNM. “La pareja pedagógica”. Evaluación N°17

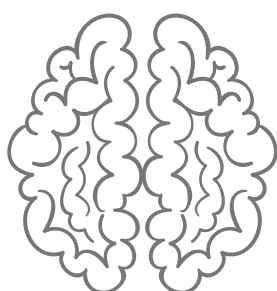
78 Entrevista Docente Tutor Roman Bezuch. Comisión 2, Moreno.

79 Entrevista Docente Tutor Nicolás Camino. Comisión 11, La Matanza.

80 Entrevista Docente Tutor Nicolás Camino. Comisión 11, La Matanza.

de la educación y lo que se está construyendo cuando hablamos de educación social es que podamos construir desde las distintas interpretaciones. Y eso es dar un paso y aceptar la diversidad, en todo sentido”<sup>81</sup>.

Aceptar la diversidad: pilar de la educación popular. “Es fundamental trabajar de manera grupal, trabajar con otro, pensar la planificación y tener que dar la clase con otro... se juega todo, se juegan las ideas, el tema de que no estamos acostumbrados, no venimos de una formación popular, venimos de una formación formal, de escolarización que se hace difícil de sacarla de la cabeza”<sup>82</sup>.



- d. **Contar con dos instancias de contención** tanto desde lo emocional como desde lo curricular. El encuentro de sujetos en la situación de enseñanza, supone dos personalidades que abordan las problemáticas desde distintos lugares: desde lo emocional la pareja pedagógica permite más de una referencialidad que contenga, a partir de la identificación con uno u otro docente por parte de los estudiantes. Y desde lo curricular, la pareja cuenta con dos estrategias didácticas que pueden buscar recursos para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje: “También la posibilidad de que los estudiantes cuenten con dos personas para referenciarse, y por lo tanto la capacidad de contener mejor y más a los estudiantes, ya sea desde lo curricular como de lo personal”.<sup>83</sup>

Por esta característica de la pareja pedagógica, desde un sentido de la inclusión y de la educación popular, es que apareció como potencialidad, el uso de este dispositivo en otros espacios de educación formal: “es muy importante que una persona pueda observar al grupo en sus emergentes, en sus dinámicas y comportamientos, y que el curricular pueda aportarle todo lo pedagógico. Me parece que el rol es importante porque, por ejemplo, en educación primaria vemos que los chicos tienen como todo un desborde, que una maestra sola no puede, que otra persona pueda conocer a los chicos, laburar los emergentes y poder abordar otras dinámicas me parece super importante, si uno quiere ver la importancia de la pareja

---

81 Entrevista Docente Tutor Roman Bezuch. Comisión 2, Moreno.

82 Entrevista Docente Tutor Pablo Luna. Comisión 2, Luján.

83 Evaluación individual escrita de los docentes, coordinada por el equipo de la UNM. “El proceso personal. Qué aportes o desafíos personales nos presentó la diplo como docentes?”

pedagógica en la educación formal<sup>84</sup>.

- e. **La ausencia de jerarquías** entre los docentes o entre los orientadores. Esto supone igualdad de condiciones, la idea que todos los sujetos somos iguales en el sentido del valor de nuestras miradas, opiniones y experiencias.

Si bien este punto tuvo algunos casos en los que en la pareja pedagógica había una distinción jerárquica -ya sea por el lugar que construyeron los orientadores sobre los docentes o bien por el lugar que construyeron los docentes mismos sobre su rol y el de su par en la pareja pedagógica, o ambos-, en muchos casos, inclusive desde la construcción de los roles desde la Diplomatura, se entendió que, con algunas tareas distintas o específicas, la pareja era justamente eso, pareja.

La paridad se puede observar claramente desde la construcción discursiva del rol de los integrantes de la pareja: docentes. Ambos, tutor y curricular, son contruidos como docentes y no hay distinción de jerarquías allí. Probablemente, si se hubiera contruido desde una mirada “desigual”, se nombraría al curricular como “docente” de la pareja, y al “tutor” de tal manera. Sin embargo, esto fue resaltado durante las capacitaciones: ambos son Docentes.

Esto tiene un poco que ver con los vínculos que se quieren promover en los distintos espacios sociales, con una mirada política-pedagógica estratégica: “si justamente dentro de la cooperativa queremos romper con esa jerarquía, no la reproduzcamos acá por estos títulos, entonces volvamos a hacer que los títulos son títulos y lo que verdad importa es el rol, entonces a partir de esas lecturas, por posiciones nuestras también, de que Sofía era la docente y Román el tutor, bueno, no, somos los dos docentes”<sup>85</sup>, comentaba uno de los docentes tutores. Ornella Condori, docente curricular en su entrevista reforzaba esta idea: “si hablamos de una educación popular, es el compromiso de uno de dar el ejemplo y no hablar haciendo diferenciación entre uno y el otro. Los dos tenemos conocimientos, los dos tenemos las ganas y hay que responder a los orientadores dando el ejemplo.”<sup>86</sup>



---

84 Entrevista Docente Tutora Florencia González. Comisión 3, Moreno.

85 Entrevista Docente Tutor Roman Bezuch. Comisión 2, Moreno.

86 Entrevista Docente Curricular Ornella Condori. Comisión 8 La

Construir sentidos en torno a la pareja pedagógica, en términos de iguales, permite diluir los títulos, y hacer emerger los roles que cada uno va construyendo al interior de la pareja. Jorgelina Matos, docente curricular contaba en una de las entrevistas: “en territorio tuvo que estar Nico sí o sí, como Docente Tutor, porque no tenía yo chance de estar.. (...) después en el aula éramos dos docentes. No existía esto de curricular o tutor. Dos docentes que llevábamos adelante una clase planificada”<sup>87</sup>.

Los títulos se fusionan, se mezclan, se comparten en la práctica, en la construcción de los roles: “Si bien siempre había uno que como que llevaba más la clase y el otro como que se ponía más en un rol pasivo por así decirlo, después hacía el broche digamos (...) ambos teníamos vía libre, es más, yo siento que los dos fuimos docente tutor y curricular”<sup>88</sup>



- f. **Que se complementen en términos de poder realizar tareas mutuas, y no desde la división de roles estancos.** Como se mencionó en el punto anterior, la ausencia de la distinción entre los roles establecidos formalmente, supone el compartir tareas. “Cuando nos dijeron en la coordinación que, en sí no se trata de una división más que con respecto a la planificación y a la memoria, creo que había que compartir todo. Y bueno, ¡no funcionó la distinción!”<sup>89</sup>

Este modo de entender la pareja pedagógica, desde una perspectiva de la igualdad y el respeto por los saberes del otro, se dio en la mayoría de los casos analizados en el trabajo de campo: “Yo no lo sentí (la distinción entre Tutor y Curricular), porque siempre estuvieron claros los roles y claro el trabajo en equipo, me parece que yo quise destacar este rol de ser un equipo, entonces para mí fue excelente”.<sup>90</sup>

La división estática y pura de los roles, no facilitaría entonces, el trabajo de una pareja que se entiende más allá de la suma

---

Matanza y Comisión 11 de Ezeiza

87 Entrevista Docente Curricular Jorgelina Matos. Comisión 11, La Matanza.

88 Entrevista Docente Curricular Sofía Castera. Comisión 2, Moreno.

89 Entrevista Docente Curricular Ornella (...). Comisión 8, La Matanza y Comisión 11 de Ezeiza.

90 Entrevista Docente Tutora Florencia González. Comisión 3, Moreno.



de los roles individuales, sino como una grupalidad que tiene unos objetivos comunes y unos modos de relacionarse singulares: “me parece que, al ser parejas somos un complemento, debemos saber lo que tenemos que hacer, pero en conjunto, osea no significa que uno sí o sí se encarga de hacer su tarea, sino de compartir las tareas”<sup>91</sup>

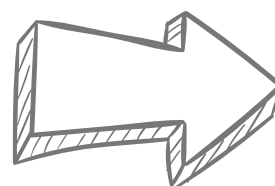
Uno de los docentes tutores, Román Bezuch, hizo referencia en su entrevista, a una experiencia de docencia en un Ciclo de Formación Virtual, donde trabajó en conjunto con otro profesor. Aquí menciona que no había un trabajo en conjunto, sino división de tareas, y continua: “había dos docentes trabajando juntos, no era una pareja pedagógica”. Esta cita recupera aquello comentado por otros de los compañeros entrevistados donde se explicitaba y reiteraba la necesidad de tener que discutir y debatir ideas, arribar a un acuerdo y abordar la clase con tal acuerdo. Además se menciona la cuestión del trabajo en pareja pedagógica más allá de la propuesta en sí, sino respecto de los desempeños de cada uno en el aula.



En muchos casos, se comentó cómo los curriculares realizaron en varias oportunidades “tareas de tutores” y viceversa, agregando el enriquecimiento de este “intercambio de roles”. Hubo un notable trabajo de las parejas pedagógicas en este sentido de compartir tareas más allá de los roles definidos: tutores que participaban activamente en el desarrollo curricular, y curriculares que no sólo tenían una mirada holística y particular de cada estudiante, sino que también acompañaron las prácticas en territorio.

**g. El trabajo en equipo de la construcción de las propuestas pedagógicas en función de los emergentes** reconocidos por ambos.

La cuestión de los emergentes es una dimensión de la situación áulica que recupera la perspectiva de la educación popular y la comunicación educativa. El trabajo de la pareja pedagógica implica más de una interpretación sobre éstos, y promueve la construcción de propuestas pedagógicas conjuntas que aborden estas problemáticas y superen las estrategias diseñadas de manera individual. Si bien una de las docentes curriculares menciona que “el trabajo es un poco más lento, los objetivos (curriculares) a veces no se cumplen porque hay espacios para sacar muchas cosas, pero supongo que también tiene que ver con el



---

91 Entrevista Docente Curricular Ornella Condori. Comisión 8 La Matanza y Comisión 11 de Ezeiza

tipo de la Diplomatura, de educación popular”<sup>92</sup>

A su vez, el reconocimiento de los diversos puntos de vista y de interpretaciones, hizo que se compartan las producciones escritas, previamente conversadas, para consolidar y afianzar el sentido que se le quería dar colectivamente a lo que fue o sería la clase. Rescataban los docentes en este sentido: “se puede discutir los contenidos anteriormente y así adecuarlos al grupo”<sup>93</sup> y para ello “tenés que ceder en cosas mínimas aunque sea, quizás las cosas no salen tal cual las planificaste sino también como la planificó tu compañero. Y requiere mucha apertura de uno mismo y de aceptar que las cosas no siempre son como uno quiere”<sup>94</sup>.

Es decir, este trabajo de construcción de propuestas pedagógicas en función de las particularidades de los sujetos y del grupo, implica un trabajo más lento pero más rico. Y para ello es fundamental el trabajo colaborativo, la comunicación fluida y la apertura a la construcción con un otro.

- h. Comunicación fluida y vínculo aceitado en la pareja.** Tanto debido a la perspectiva política y pedagógica, como a la propuesta educativa que suponía el acompañamiento por parte del Docente tutor en las prácticas en territorio, fue clave la comunicación fluida en la pareja y una armonía en su trabajo colectivo. “Me parece que sí es muy importante que haya buen clima, que haya feeling, con respecto al respeto a cada uno, que nos respetemos las personalidades, que a su vez somos muy distintos, y creo que eso también ayudó.”<sup>95</sup>

El reconocimiento de las singularidades de los sujetos de la situación educativa fue siempre eje para la práctica docente: “creo que uno de lo que habla siempre es el hecho de construir con otros. Una cooperativa se basa en el compañerismo (...) Y creo que eso también se trata la pareja pedagógica. Si no hay compañerismo, si no podés demostrar a partir de eso, podés tener las herramientas, las técnicas, pero sin eso, va a costar

---

92 Entrevista Docente Curricular Máxima Guglielmi. Comisión Moreno (1) y Luján (2)

93 Evaluación individual escrita de los docentes, coordinada por el equipo de la UNM. “La pareja pedagógica”. Evaluación N°3

94 Entrevista Docente Tutor Nicolás Camino. Comisión 11, La Matanza.

95 Entrevista Docente Curricular Sofía Castera. Comisión 2, Moreno

mucho salir adelante.”<sup>96</sup>

Por ello, se hizo hincapié en algunas de las entrevistas la necesidad de “ver bien los perfiles, las personalidades, creo que en el momento de pensar las parejas las coordinaciones tendrían que estar bastante aceitadas en lo que es cómo trabaja cada uno de nosotros.”<sup>97</sup>

- i. **El entre-aprendizaje: aprender del otro en el trabajo conjunto.** Respecto de los aprendizajes en esta experiencia, se resaltó el trabajo en pareja pedagógica como una instancia enriquecedora, desde lo personal como desde lo profesional: “darme cuenta que sola no puedo (...) fue aprender mucho del otro, saber tomar, tanto de la pareja pedagógica como de ellos (los orientadores)”<sup>98</sup>.

Aprender de los orientadores, y aprender del par pedagógico como tal: “sacarle el jugo al otro, a las experiencias previas del otro, me sirvió mucho”<sup>99</sup> Y no sólo apareció esto del aprendizaje de las experiencias previas del compañero docente, sino el aprendizaje en el trabajo en sí: “la tolerancia fundamentalmente, porque me cuesta trabajar en conjunto, pero cuando hay que trabajar lo hago solo, me aportó tolerancia y esto de poder entender que hay otro que me va a aportar muchísimo”<sup>100</sup>.

La tolerancia; el respeto por los modos y saberes del otro; el poder conocer distintas estrategias y formas para posicionarse como docente; el poder estar más atento a los emergentes; el revisar más los tiempos planificados y los tiempos reales de trabajo en aula y de los orientadores; formas de abordar problemáticas; identificar dificultades en el proceso de enseñanza aprendizaje; aprender nuevas estrategias didácticas, e inclusive el reconocimiento de que “compartiendo es más sencillo llegar a todas las tareas. Uno mismo a veces solo no puede con

LA DOSESS SE  
CONSTITUYÓ  
COMO UN ESPA-  
CIO DE MUCHO  
APRENDIZAJE  
TAMBIÉN PARA  
LAS PAREJAS  
PEDAGÓGICAS

---

96 Entrevista Docente Curricular Ornella Condori. Comisión 8 La Matanza y Comisión 11 de Ezeiza

97 Entrevista Docente Tutor Pablo Luna. Comisión 2, Luján.

98 Entrevista Docente Curricular Máxima Guglielmi. Comisión Moreno (1) y Luján (2)

99 Entrevista Docente Curricular Máxima Guglielmi. Comisión Moreno (1) y Luján (2)

100 Entrevista Docente Tutor Pablo Luna. Comisión 2, Luján.

todo”<sup>101</sup>, entre otros, fueron algunos de los aprendizajes de los docentes en el trabajo en pareja pedagógica mencionados en la DOSESS.

## 5.2.4 Praxis de las parejas pedagógicas

Repensar y sistematizar el *hacer* de las parejas en la DOSESS, implica ubicarlos en el lugar donde se desarrollan las prácticas, en tanto los contextos constituyen las praxis. Este análisis ya descripto posibilita desarrollar una lectura crítica interpretativa de las **tácticas de la práctica docente**, es decir, los modos en que los docentes negociaron prácticas y proponen diversos modos de trabajo en función de las reglas de juego marcadas no sólo desde la institucionalidad, sino también desde los territorios.

En este sentido, recupero los **modos de planificación y organización interna de la pareja**, como así también aquellas **actividades** que caracterizaron su práctica, en función de las dinámicas que proponía la DOSESS y los territorios.

### 5.2.4.1 Organización interna de la pareja pedagógica: la planificación, la clase, la memoria y las prácticas profesionalizantes

#### Trabajo colaborativo en la construcción de planificaciones y memorias

En general los docentes se dividieron las tareas, realizando los curriculares la planificación y los tutores la memoria –con excepción de un caso en que la docente curricular se encargó de redactar ambas producciones-. De todos modos, siempre se intercambiaron lo producido para que ambos puedan aportar en lo transcrito por el otro. En todos los casos entrevistados, no se enviaba a coordinación si antes no era

---

101 Entrevista Docente Curricular Ornella Condori. Comisión 8 La Matanza y Comisión 11 de Ezeiza

revisado por la pareja pedagógica.

Comentaba uno de los docentes tutores: “él me mostraba un boceto de lo que tenía que ser la planificación (por lo general la consensuábamos, por lo general yo estaba de acuerdo) pero si yo tenía otra mirada, él sobre esa mirada modificaba o incluía o aportaba algo más”.<sup>102</sup> En general, se diseñaban las clases de manera flexible, no sólo con el objetivo de pensar en posibles emergentes, sino también por los aportes que podrían incluir los compañeros: “Yo hacía la planificación pero quedaba abierta a las modificaciones que él quisiera hacer. Siempre los dos aportábamos de esa manera, como por ahí podía funcionar con la memoria. Él se encargaba la memoria, y cualquier cosa, yo tenía la posibilidad de modificarla.”<sup>103</sup>

En todos los casos, sí se respetó la tarea fundamental que indicaban desde la Diplomatura para cada rol: los curriculares construían las planificaciones o comenzaban con el bosquejo, mientras que los tutores producían las memorias, o comenzaban con el bosquejo: “yo me orientaba más a hacer la planificación y Román las memorias, después nos intercambiábamos por correo, o los lunes o los martes que nos veíamos, y nos agregábamos cosas a nuestras producciones”<sup>104</sup> comentó Sofía Castera, docente curricular. Asimismo nombraba Nicolás, docente tutor, los modos de organización en la pareja pedagógica: “Ornella hace un primer boceto de planificación, me lo manda, yo le cambio, le agrego, le quito o no. Y en caso de modificarla se la reenvío a veces y a veces la mando como planificación final. Y la memoria de manera inversa”<sup>105</sup>

El sentido de este intercambio, fue en todos los casos, el enriquecimiento de las producciones en el encuentro de miradas, deseos y perspectivas. “Nos pareció interesante cruzarnos, tanto ellas con las planificaciones conmigo como yo con las memorias a ella, para que los dos demos nuestro punto de vista para que sea más trabajo en equipo, ya que no nos podíamos juntar, entonces nos empezamos a organizar así. El primer día la planificación la hizo ella, yo vine antes, la leímos, nos pareció antes de entrar que era mejor empezar por el momento 2, y así funcionó todo el tiempo. Bueno si tenemos el tiempo acortado, nos conviene empezar por esto. Entonces así fue siempre, nos reuníamos



---

102 Entrevista Docente Tutor Nicolás Camino. Comisión

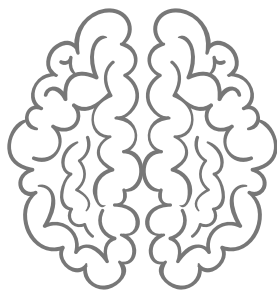
103 Entrevista Docente Curricular Ornella Condori.

104 Entrevista Docente Curricular Sofía Castera. Comisión 1, Moreno.

105 Entrevista Docente Tutor Nicolás German. Comisión

antes de empezar, yo venía a las 12 y a las 13.30 empezaba la clase”.<sup>106</sup>

### Los aportes mutuos a las planificaciones y memorias



Las modificaciones que se aportaban tenían que ver con tiempos (intercambiar momentos de lugar), de dinámicas (se adecuaban o agregaban estrategias de abordaje de determinados temas), y en el caso de las memorias, se reforzaba la escritura y se agregaban frases o momentos que, quien había redactado el documento, olvidaba comentar/aclarar. Uno de los docentes tutores comentaba sobre sus aportes en las planificaciones: “aportaba cosas como actividades o dinámicas en particular o con un abordaje un poco menos académico; si bien el compañero era militante y con una formación bastante acabada, creo que lo diferente que yo aportaba era bajar a tierra algunas cuestiones de una dinámica diferente”.<sup>107</sup>

Asimismo, cabe mencionar el aporte de la coordinación, a través de los asesores pedagógicos que formaban parte de ese equipo. En algunos casos, las planificaciones y memorias enviadas, eran comentadas por los coordinadores pedagógicos, aportando estrategias, ideas para el abordaje de ciertas problemáticas o emergentes, acompañamiento personal y profesional a las parejas pedagógicas. Esto se destacó en las evaluaciones individuales escritas de los docentes curriculares, en el proceso de evaluación de la Diplomatura: “(anduvo bien) la comunicación de la UNM hacia los equipos docentes”, no sólo desde el correo electrónico, sino desde el acompañamiento en las reuniones regionales y las capacitaciones.

No hubo, entonces, grandes tensiones con la coordinación en este aspecto, por el contrario, se revalorizó su rol en las evaluaciones finales de las parejas pedagógicas.

### Comunicación fluida y encuentro para la construcción colectiva de propuestas y estrategias educativas

En la mayoría de los casos, se trabajaba vía mail: “era muy complejo reunirnos en la semana, entonces decidimos que esa era la mejor forma, comunicándonos vía internet, y charlando por ahí”<sup>108</sup>, pero 4 de los 10 docentes entrevistados comentaron que se juntaban un día más en la semana, o bien una o dos horas antes de la clase para poner en

---

106 Entrevista Docente Tutor Román Bezuch. Comisión 2, Moreno.

107 Entrevista Docente Tutor Nicolás Camino. Comisión

108 Entrevista Docente Curricular Máxima Guglielmi

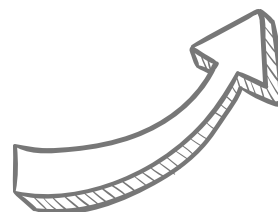
común lo producido y conversar la próxima tarea: “lo que hacíamos era darnos un tiempo fuera de los martes que era el día de cursada de la comisión, pero no fue predeterminado”<sup>109</sup>, o bien “era juntarnos un día en el horario del almuerzo del laburo y trabajar ahí. Y si no coincidíamos en el horario, era por mail, pero ida y vuelta, ida y vuelta, en realidad ninguno de los dos cerraba la planificación sin verla, la planificación la encaraba cualquiera de los dos”<sup>110</sup>. El objetivo era la construcción colectiva: “tiene que haber un trabajo de la pareja pedagógica, un trabajo extra-áulico, tiene que haber un compromiso de las dos personas por querer lograr todo lo que se quiera lograr desde la pareja pedagógica”.<sup>111</sup>

Asimismo, y respecto de las prácticas profesionalizantes, en el 40% de los casos entrevistados, se dio que los curriculares no tenían disponibilidad horaria para acompañar las prácticas, pero resaltaron en cada caso que hubo una comunicación muy fluida con los tutores, ya sea vía mail, teléfono o, en un caso en particular, personalmente: “fue sumamente articulado. Bueno, las chicas van al territorio, los acompañan en las prácticas. Sin embargo todo el tiempo me están poniendo al tanto, la organización de las prácticas las laburamos mucho en clase. En ese sentido, estábamos todo el tiempo informadas de qué es lo que se hacía, (...) Voy a estar mandando mails, hinchando, a ver cómo sigue la cosa, monitoreando, mandando mails, llamando, en la medida de lo posible para ver cómo nos organizamos”.<sup>112</sup>

En el resto de los casos (60%) los curriculares acompañaron las prácticas, reconociendo que los saberes no son exclusivos de uno u otro docente, por lo tanto, cualquiera de los dos podía realizar esa tarea. De hecho, en una de las comisiones, se trabajó en cuarteto (las dos parejas: mañana y tarde)

### Roles que se fueron transformando

En el 90% de los entrevistados, se afirmó que la organización de los roles y tareas en el aula se fue transformando con el tiempo, ya sea por los lazos que se iban formando en la pareja pedagógica, como así también el conocer al compañero: “Tal vez al principio casi que dábamos la clase entre los dos, después eso fue cambiando y después cada uno se fue acomodando... ella terminó más a cargo de los contenidos



---

109 Entrevista Docente Tutor Nicolás Camino. Comisión

110 Entrevista Docente Tutor Pablo Luna

111 Entrevista Docente Tutor Román Bezuch. Comisión 2, Moreno.

112 Entrevista Docente Curricular Máxima Gugliarmeli

curriculares y yo me retiré un poco de esa función, más de tutor tradicional. Pero al principio como que laburamos más en diálogo eso de dar los contenidos.”<sup>113</sup>

Se resalta la necesidad de conocerse previo al trabajo en el aula, ya que la mayoría de las parejas pedagógicas no se conocían y lo fueron haciendo a medida que se fueron encontrando: “Al principio por ahí fue un espacio de conocernos, de ver cómo trabajábamos cada uno”.<sup>114</sup>

A medida que avanzaban los encuentros, fueron encontrando sus lugares y sus modos de relacionarse y trabajar, dentro y fuera del aula. Y los orientadores fueron notando estas transformaciones: “es como que Sofía habla sobre toda la teoría, y Roman concreta toda esa teoría en un ejemplo de práctica, a la cooperativa. Sin pre-meditarlo, sin planificar nuestro tipo de vínculo, la verdad es que se fue dando y lo fuimos construyendo y observando al mismo momento en que se iba dando, y en realidad fue esto. Cuando hablábamos del trabajo en equipo, la devolución de los orientadores era: claro, si nosotros los vemos a ustedes los vemos que trabajan en equipo. Y es esto como decía el Che, de educar con el ejemplo”.<sup>115</sup>

También apareció la transformación de roles más vinculado a cuestiones temáticas. Los tutores en tres de los casos, mencionaron que participaban de la clase desarrollando temas en los que se sentían cómodos, como así también se vieron más activos con las cuestiones administrativas. Comentaba uno de los docentes tutores: “También dependía del tema. Si había algo que tiene que ver con la sustentabilidad, lo trabajaba yo, y Vale abordaba por ejemplo la parte de políticas públicas, depende”.<sup>116</sup>

### Construcción colectiva y complemento en las tareas y roles

El sentido de estos modos de organización del trabajo docente fue para construir colectivamente. El reconocimiento de los diversos puntos de vista y de interpretaciones, hizo que se compartan las producciones escritas, previamente conversadas, para consolidar y afianzar el sentido que se le quería dar colectivamente a lo que fue o sería la clase. En este sentido, una de las entrevistadas, Ornella Condori, haciendo referencia

---

113 Entrevista Docente Tutor Nicolás German. Comisión 11, La Matanza.

114 Entrevista Docente Curricular Máxima Guglielmeli

115 Entrevista Docente Tutor Román Bezuch. Comisión 2, Moreno.

116 Entrevista Docente Tutor Pablo Luna



a esta pregunta, dio a entender que la división de roles en la pareja pedagógica no tiene que ser concebida en términos de “división” sino de trabajo en conjunto y construcción colectiva: “al ser parejas somos un complemento, debemos saber lo que tenemos que hacer, pero en conjunto, o sea no significa que uno sí o sí se encarga de hacer su tarea, sino de compartir las tareas”<sup>117</sup>.

Y esto fue un sentido construido sobre la pareja pedagógica bastante aceptado y llevado a la práctica en general. En la mayoría de los casos, no hubo o no se sintió la distinción de los docentes con sus roles, si bien había tareas específicas, ambos participaron de las actividades propias de su compañero tanto tutores desarrollando una temática curricular, como los curriculares acompañando prácticas, enviando planillas administrativas, o conteniendo a los orientadores: “Nosotros pusimos los jueves como tutorías de prácticas como para evacuar dudas, entonces eso también era como el rol del tutor, pero Sofía estaba en la oficina de acá, entonces si necesitábamos algo íbamos con ella, siempre tratábamos de mantener esa relación, ese vínculo, que somos los dos los docentes”.<sup>118</sup>

El momento en que se sintió la distinción fue al comienzo, hasta que se fueron conociendo, acomodando y/o reconociendo la necesidad de “romper con esta jerarquía” para dar el ejemplo de horizontalidad entre compañeros: “(en las prácticas profesionalizantes) ahí no hubo una división tajante de las tareas, fui a las mismas prácticas que mis docentes tutores porque si hablamos de una educación popular, es el compromiso de uno de dar el ejemplo y no hablar haciendo diferenciación entre uno y el otro. Los dos tenemos conocimientos, los dos tenemos las ganas y hay que responder a los orientadores dando el ejemplo”.<sup>119</sup>

Incluso cuando uno de los compañeros docentes no cumplía con su trabajo “específico” como puede ser el envío de las planillas, planificaciones y memorias, algunos docentes sostenían que no era una debilidad del dispositivo: decían en el grupo focal “y bueno, pero sí, la debilidad puede tener que ver con si tenés un compañero que es irresponsable para lo administrativo”. Y yo no sé si lo calificaría de irresponsable, primero, y segundo que no lo veo como una debilidad. Lo hubiera sido si hacíamos agua por eso. Pero como pareja lo pudimos resolver. Por eso para mí no es una debilidad. (...) Yo entendí que



---

117 Entrevista Docente Curricular Ornella Condori

118 Entrevista Docente Tutor Román Bezuch. Comisión 2, Moreno.

119 Entrevista Docente Curricular Ornella Condori.

es un trabajo colectivo, lo hacemos de a dos”.<sup>120</sup>

### Las personalidades en los roles y tareas

Otro de los argumentos que construyeron los modos de organización interna de la pareja pedagógica fue por las personalidades y los recorridos personales. Si uno de los dos tenía un saber específico o una experiencia particular que le permitiera abordar mejor la clase, se hacía un poco cargo del mismo. “Desde mi visión no fue tan marcada (la distinción entre tutor y curricular) porque los contenidos curriculares también los agarraba yo y los desarrollaba. Sí quizás en la cuestión de los trámites, de las tarjetas, de cuadernillos, de asistencias. Pero no asumí un rol pasivo sino también de ser parte de lo curricular, porque sino también me aburro”.<sup>121</sup>

Esto se dio también por parte de los curriculares en las tareas asignadas al tutor: “una orientadora tuvo un malentendido con un compañero y se fue del aula, bastante enojada y medio llorando, y estábamos Sol, Ornella y yo, y Sol y yo ni atinamos a movernos (...) en cambio Ornella (curricular) salió, la fue a buscar al patio y estuvo acompañándola”.<sup>122</sup>



Las tareas y actividades estuvieron fuertemente ligadas a las personalidades y modos de vincularse con los otros: “no era que me tocaba llamar a mí a los orientadores porque soy el tutor, según quién había desarrollado con esa persona un vínculo más fuerte o quién era más conveniente que lo llamara por el motivo que fuera, entonces no nos preocupamos mucho en mantener la división de manera tan tajante”.<sup>123</sup>

El compromiso, por ejemplo con las cuestiones administrativas fue, en uno de los casos en particular una situación compleja: el tutor tenía dificultades para la entrega de documentos en tiempo y forma, por lo que la curricular tuvo que hacerse cargo, pero respetando lo que se había conversado, y una vez revisado por su pareja, realizaba la labor de enviar a coordinación los documentos. “La memoria, fue un tema, (...) porque Nico se lleva re mal con las cuestiones administrativas, le cuesta, es como más renegado (...) entonces lo que pensé fue lo siguiente: tengo que transitar por esta experiencia, el trabajo en pareja pedagógica, algo que a mí me interesa un montón porque es una experiencia que para mí es buenisima: bueno, logremos el equilibrio, distribuya-

---

120 Puesta en común del Grupo focal coordinado por la UNM.

121 Entrevista Docente Tutor Pablo Luna

122 Entrevista Docente Tutor Nicolás German. Comisión

123 Entrevista Docente Tutor Nicolás German. Comisión

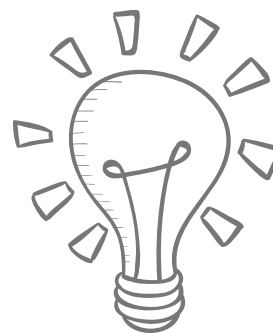
mos tareas... a mí no me preocupa más tener que pasar una memoria o no, a mí me preocupa el laburo en conjunto... y como el laburo en conjunto estaba en el aula, y Nico no las mandaba las memorias, digo, bueno, las memorias tienen que estar, son parte importante y nos sirve a los dos: las armo y las mando”<sup>124</sup>.

Sin embargo, cabe mencionar que no en todos los casos funcionó de igual manera, o mejor dicho, no en todos los casos se construyó esta situación en términos positivos, de aceptación y revalorización del aprendizaje: “la tutora no hacía nada: me quedaba con la memoria, con todo yo, me cargue con todo yo. Fuertemente. Nunca podía y terminé haciendo todo yo”.<sup>125</sup>

### No hubiera sido igual...

El 80% de los docentes coincidió en que hubiera sido distinto si se realizaba la tarea docente de manera individual: “Si lo hacía sola se me hubieran escapado muchísimas cosas, porque cuanto más somos, la mirada se enriquece, y no sólo los docentes sino también para los orientadores. Él me aportó un montón de cosas en relación a lo territorial y en relación a otras áreas de formación”.<sup>126</sup>

En los casos que negaron la distancia entre la construcción individual y la colectiva, lo hicieron resaltando el modo de trabajar de sus parejas pedagógicas, con las cuales coincidían en todo lo que hacían y por lo tanto sienten que su presencia o ausencia hubiera significado lo mismo.



## 5.2.4.2 Actividades

Las actividades que se trabajaron fueron relevadas a partir de un análisis de las memorias de cada clase del Seminario de Prácticas donde trabajamos parejas pedagógicas conformadas por docentes tutores; y de las clases de Educación Social y Comunidad de Aprendizaje (ESCA), conformadas por curriculares y tutores. Con un total de 427 memorias, se pueden vislumbrar las estrategias y didácticas de las parejas pedagógicas, cuyas perspectivas se corresponden con la educación popular y la comunicación educativa.

---

124 Entrevista Docente Curricular Jorgelina Matos. Comisión 11, La Matanza.

125 Entrevista Docente Curricular Máxima Gugliarmeli

126 Entrevista Docente Curricular Jorgelina Matos

Las actividades tenían que ver con generar espacios para promover el encuentro de saberes y sentires de los orientadores y las orientadoras. La circulación de la palabra, el trabajo grupal, el reconocimiento de los territorios y las territorialidades, y el poner el cuerpo para reflexionar, fueron algunas de las estrategias elegidas por las parejas pedagógicas.

Entre ellas se pueden mencionar: recursos como fotos, power points, videos, frases, lecturas como disparadores para el debate; ejercicios para poner el cuerpo y reflexionar sobre distintas temáticas, (por ejemplo a través de dramatizaciones); dinámicas para la integración y la construcción de las comunidades de aprendizaje; producciones, en su mayoría, de trabajo grupal, como mapeos, exposiciones grupales, la construcción de una revista mural, análisis FODA (para la construcción de proyectos socio-comunitarios); debates y plenarios en cada clase; lluvia y tormenta de ideas para promover la palabra y problematizar los sentidos previos; preguntas y repreguntas; puesta en común de las historias de vida con el objetivo de generar un espacio de confianza y reconocimiento del otro; también se utilizaba la exposición y la producción individual, etc. Asimismo, “cuando se daba algún emergente, alguna duda, alguna traba, volvíamos sobre la teoría, hacíamos algún tipo de reflexión sobre eso, y seguíamos construyendo los contenidos de las prácticas”<sup>127</sup>. La recuperación de los emergentes estuvo presente en la mayoría de los encuentros.



A continuación enumero algunos ejemplos de dinámicas construidas por las parejas pedagógicas, representativas de lo anteriormente mencionado:

### Seminario de Prácticas

**La Matanza, Comisión 3, Clase 1:** Se arman grupos de 6 personas (por elección espontánea). Les pedimos que cada grupo elija alguna pauta del pizarrón y dramatice una situación donde aparezca este conflicto y si es posible cómo se puede resolver. Entre las representaciones las tutoras sumamos una dramatización de un posible desacuerdo de puntualidad o desencuentro de planificación para determinar el compromiso de todos y entendernos dentro del grupo.

**La Matanza, Comisión 1, Clase 1:** Dinámica sugerida (para qué, por qué, cómo): Apelación a conocimientos previos. Se formarán grupos de 5 o 6 personas, a quienes se les pedirá que discutan y apunten sus ideas sobre la Diplomatura, qué creen que es, qué esperan, etc. Luego

---

127 Entrevista Docente Tutor Román Bezuch. Comisión 2, Moreno.

pasaremos a un momento expositivo, los grupos contarán sus conclusiones y dudas y estará a cargo de los tutores partir de esos preconcep-  
tos para realizar una explicación de los contenidos. La idea es que los  
conceptos queden abiertos para continuar profundizándolos en clases  
siguientes.

## Educación Social y Comunidad de Aprendizaje

**Campana, Comisión 1, Clase 2:** Proyección del video “Cuando la Uni-  
versidad se hizo Pueblo”. Utilizar este video como disparador para  
“discutir” sobre la responsabilidad y el rol del Estado en materia de  
Educación, la idea de país que subyace detrás de esa decisión política.



**San Vicente, Comisión 3, Clase 4:** A partir de las memorias pedidas  
a l@ orientador@s recuperaremos la reflexión sobre el concepto de  
educación. Retomaremos las consignas que se llevaron como tarea  
“¿todos los espacios sociales son potencialmente educativos? ¿Por  
qué? Danos algunos ejemplos” Esta actividad la realizarán de mane-  
ra grupal. La idea es poder reflexionar que hay situaciones educati-  
vas fuera de los espacios de educación formal. Poder pensarnos como  
sujetos que enseñamos y aprendemos constantemente. Luego de 15  
minutos, expondrán conclusiones de cada uno de los grupos para abrir  
el debate. Recuperaremos lo que se expuso, haciendo hincapié en la  
importancia de aprender a leer el mundo, para poder decir su palabra.  
Sentirse y saberse como sujetos protagonistas de una historia que está  
siendo y no es. Retomar la idea de hay muchos futuros posibles. Su  
cooperativa como espacio educativo, con potencialidades fuertes de  
transformación de la realidad.

**Lomas de Zamora, Comisión 1, Clase 2:** Se reunieron en grupos de tra-  
bajo para intercambiar emergentes de territorio y comenzar a plantear  
posibles prácticas, evaluando las características de cada territorio, sus  
necesidades, las posibles formas de intervenir en el territorio, y el ob-  
jetivo que ellos creen que tiene que tener dicha intervención.

## Para seguir repensando: algunas potencializaciones y desafíos de las parejas pedagógicas

En función de la sistematización realizada de la experiencia, identifico



algunas potencialidades (en lugar de fortalezas) y desafíos (más que debilidades) de las parejas pedagógicas, en el marco de la DOSESS:

*Potencialidades:*

- (Puede) promover un clima de compañerismo y solidaridad en el grupo, es decir, mejores condiciones para el trabajo en clase, a partir del diálogo y la circulación de la palabra en el aula;
- (Puede) constituirse como referencia de trabajo colaborativo para los estudiantes y en este sentido, aportar a sus procesos de aprendizaje;
- (Puede) complementar dos saberes, lo que colabora a fortalecer las respuestas a los interrogantes y modos de abordaje de los emergentes;
- (Puede) promover el aprendizaje sobre el trabajo en equipo: el entre-aprendizaje respecto de la tarea docente y temáticas curriculares y no curriculares;
- (Puede) Optimizar las estrategias comunicativas-educativas, para promover momentos de enseñanza-aprendizaje;
- (Puede) promover la construcción colectiva de conocimientos, la escucha y el diálogo: contar con otras miradas e interpretaciones sobre lo teórico y lo práctico, lo político, lo grupal, los emergentes, los territorios y las territorialidades;
- Con más de una perspectiva sobre los emergentes, (puede) dar lugar a una mejor y mayor contención a los estudiantes, y por lo tanto, favorecer el vínculo docente-estudiante;
- (Puede) Ser un apoyo y acompañamiento, así como una mirada crítico-constructiva de un otro para cada docente, en sus tareas, al funcionar como equipo;
- (Puede) posibilitar el registro de los procesos más que de los productos;
- Es un dispositivo aplicable a otros espacios de educación formal y no formal “porque se trabaja mejor” y porque en esos espacios “los docentes están desbordados y no prestan especial atención a emergentes individuales y grupales”<sup>128</sup>.

*Desafíos de las parejas pedagógicas:*

- promover espacios para construir colectivamente el horizonte político pedagógico e intercambiar sentidos sobre la política, la educación, los territorios y el mundo;
- gestionar espacios de encuentro sistemáticos para construir una propuesta educativa participativa y por lo tanto, para el reconocimiento de los modos y estrategias de trabajo docente, con el fin de construir una dinámica propia de esa grupalidad;
- promover el trabajo como y entre pares, construyendo un vínculo de comunicación fluida, superando la formalidad laboral y, de este modo, entregarse al aprendizaje del encuentro con el par pedagógico (y con el proceso educativo);
- abordar colectivamente las problemáticas emergentes;
- generar espacios y tiempos para autoevaluarse individual y colectivamente; construyendo las problemáticas de la pareja como obstáculos y no como debilidades, en términos de poder diseñar estrategias de superación.

## 6. Conclusividades

Sistematizar la experiencia del caso de la pareja pedagógica del Diploma Operador Socioeducativo en Economía Social y Solidaria, tenía como sentido último la lectura crítica de los discursos que construyeron las prácticas, a partir del abordaje que contemple la complejidad de estos procesos educativos.

Reconstruir sentidos desde una mirada macro, posibilitó no sólo recuperar y reconocer el marco político, ideológico, económico, cultural y educativo, que hacen a las prácticas, sino también problematizar, en las instancias micro, el juego de estos contextos condicionantes.

El dispositivo pareja pedagógica no tuvo una constitución desde lo normativo formal, aunque se abordaron fuertemente en las capacitaciones la perspectiva política de esta herramienta que, finalmente, fue la base para las praxis.

Que existiera una normativa, no garantizaría el objetivo de la pareja pedagógica soñada por esta política pública y por los actores que la diseñaron. Aquí juega entonces las experiencias, saberes y deseos de los docentes que participaron de la DOSESS: la trayectoria en espacios de educación formal o tradicional, atraviesa inevitablemente nuestras prácticas docentes y se generan tensiones propias del encuentro de experiencias y saberes conceptuales y conductuales.

Los sentires y las evaluaciones de los orientadores respecto de esta experiencia de trabajo desde una perspectiva de la educación popular, pudo ser relevada desde las encuestas. Los números que desarmamos e intentamos comprender en contexto, permite comprender las respuestas de la mayoría de los orientadores y las orientadoras: en general, observaron en sus docentes roles activos, que los acompañaron en el recorrido; que los curriculares, más allá de lo teórico, se preocupaban por ellos, que los docentes se intercambiaban roles y que este dispositivo les sirvió y que ayudó al grupo.

La sistematización intensiva posibilitó dar cuenta de las complejidades que constituyen los discursos anteriormente contruidos respecto de las miradas sobre la pareja pedagógica de los protagonistas de la DOSESS.

Pensar la **articulación político territorial** de esta política pública, permitió dar cuenta de la perspectiva formal y práctica, como así también





comprender las tensiones y negociaciones con el territorio (mirando: definiciones políticas situadas, prácticas de las organizaciones implicadas y sus modos de participación político-territorial, el espacio de la práctica en sí -en términos de posibilidades de transformación a partir de la propuesta educativa-).

Es una Diplomatura que no está escindida de los procesos políticos, sociales, económicos y educativos, sino que se constituye como parte de la historia argentina y latinoamericana; y a los sujetos como hacedores de la Historia (tanto desde la propuesta curricular -manifiesta- como desde la perspectiva de la educación popular).

Las tensiones y negociaciones con el territorio se dan en el marco de la propuesta pedagógica que llama a “filtrarse” a este contexto, en tanto hace a los sujetos, los atraviesa y constituye. Nos permite leer, entonces, los “textos” en el “contexto” que le da sentido.

El **sentido político-estratégico de la DOSESS** tuvo que ver con la búsqueda de construcción de una Argentina donde se apoyen y multipliquen las actividades de la Economía Social y fundamentalmente, la organización social en su potencial transformador.

Para ello la Diplomatura se propuso:

- Incluir al sistema educativo a los orientadores que estaban excluidos. Más allá de las tensiones territoriales respecto de la inclusión educativa, fue una fortaleza del Programa que posibilitó el empoderamiento de los sujetos, en principio al participar de una carrera pre-universitaria, y segundo porque fue el puntapié inicial para retomar o finalizar estudios primarios y secundarios.
- Trabajar desde la perspectiva de la educación popular. Lo enunciado fue ampliamente cumplido, en tanto se puede ver a partir de los resultados de las encuestas a los orientadores y las orientadoras, y las entrevistas a los y las docentes. Se trabajó fuertemente en la recuperación de los emergentes como política pedagógica estratégica.
- Construir a los territorios y cooperativas como destinatarios de la DOSESS. Se cristalizó en las prácticas profesionalizantes y en la última materia (ESCA) donde se abordaron las cooperativas como destinatarias de las prácticas planificadas en clase. Asimismo, los contenidos curriculares previos tenían íntima vinculación con las prácticas de los sujetos, o bien las parejas pedagógicas construyeron una vinculación para construir una referencialidad del contenido abstracto.



Observo que las **perspectivas pedagógicas/teóricas y políticas de las parejas pedagógicas**, están atravesadas fuertemente, desde el enunciado hasta la praxis, por la comunicación educativa y la educación popular: en los territorios y las territorialidades, en el lugar de los orientadores y en la práctica docente.

Estaban previstos algunos tipos de tensiones, en tanto se reconoce que la educación popular nace y se constituye como contra-hegemónica. En este sentido, los territorios se intentan construir desde la revalorización del lugar del orientador en la historia, en su potencial transformador, pero reconociendo que, el encuentro de estas territorialidades, también genera disputa de sentidos y por lo tanto, de poder.

Respecto de los orientadores y las orientadoras, se los concibe, desde estas perspectivas como sujetos de derechos y también como sujetos con saberes, sujetos emocionales, sujetados a una historia colectiva pero con potencialidades de transformación.

El trabajo docente parte de la posibilidad del aprendizaje a la par que, si bien se reconoce la asimetría en la relación educativa, se entiende que esto no obstaculiza el aprendizaje de ambos sujetos de la situación educativa, generándose instancias educativas, tanto en la práctica docente como del encuentro con los orientadores. Aquí aparece la referencialidad en las prácticas en el trabajo docente, a partir de la recuperación de los emergentes como política pedagógica estratégica.

El análisis de los sentidos sobre la práctica docente, dio lugar a la problematización de las racionalidades que se ponen en juego en las prácticas en general y en la docente en particular. Se observó en lo micro del proceso, es decir, en el vínculo entre docentes, que en la mayoría de los casos primó la construcción de una pareja pedagógica como equipo docente cuyas potencialidades radicarón en la multiplicidad de miradas sobre unas realidades comunes.



Esta perspectiva teórico/política y pedagógica implica: poner en tensión los preceptos de la educación tradicional, revalorizar la potencialidad de la pareja pedagógica de promover la palabra, suponer múltiples interpretaciones; contar con más de una instancia de contención, la ausencia de jerarquías, que se complementen los roles -no desde una división estanca sino en términos de poder realizar tareas mutuas-, el trabajo en equipo en la construcción de las propuestas pedagógicas en función de los emergentes, una comunicación fluida y el entre-aprendizaje del trabajo con el otro.

Finalmente, leer **las praxis de las parejas pedagógicas** a partir del proceso de sistematización, posibilitó leerlas desde las negociaciones con la DOSESS y con los territorios. Entre las tácticas de las parejas pedagó-

gicas en este marco se identificó que:

- Hubo trabajo colaborativo en la construcción de las planificaciones y memorias. El rol de la coordinación fue importante y resaltado por los docentes, por lo que no hubo grandes tensiones en este aspecto sino que funcionaron los equipos de manera armoniosa.
- los aportes entre docentes estuvieron vinculados a los tiempos, dinámicas, temas, etc. Las parejas pedagógicas articularon su trabajo en función, no sólo de sus modos de ser y trabajar sino sobre todo a partir de las características de los y las orientadorxs, y las particularidades de sus territorios.
- comunicación fluida y encuentro para la construcción de propuestas y estrategias colectivas, en tanto los espacios formales de encuentro no alcanzaban para planificar propuestas y metodologías de trabajo en el aula.
- roles que se fueron transformando con la práctica, en el encuentro con el otro, no sólo con el otro compañero docente, sino también con los orientadores y sus territorios.
- construcción colectiva y complemento en las tareas y roles
- no hubiera sido igual si trabajaban de manera individual



Es decir, las actividades en general estuvieron fuertemente vinculadas a las perspectivas de educación popular y comunicación educativa, generando espacios para el encuentro de la palabra, pero sobre todo de saberes y sentires.

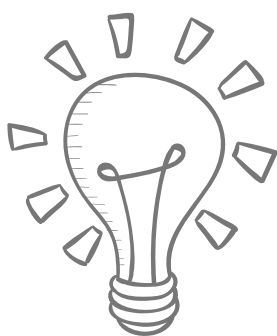
La pareja pedagógica como dispositivo, es una herramienta que queda condicionada en el contexto metodológico, pedagógico, teórico y político en el que se enmarque. Han existido otros dispositivos de parejas pedagógicas con otras modalidades de trabajo, otras implicancias en los procesos de enseñanza-aprendizaje, otros destinatarios, otros contextos; esto permite dar cuenta que el dispositivo en sí mismo no garantiza las potencialidades y fortalezas enumeradas anteriormente, sino que es este marco teórico/político -el de la educación popular y de las estrategias de comunicación educativa- el que da lugar a estas características que posibilitan las condiciones para promover procesos educativos inclusivos y liberadores.

LA PAREJA  
PEDAGÓGICA  
COMO DISPOSI-  
TIVO, ES UNA  
HERRAMIENTA  
QUE SE COM-  
PRENDE DES-  
DE LA LECTU-  
RA DEL MARCO  
METODOLÓGI-  
CO, PEDAGÓGI-  
CO, TEÓRICO Y  
POLÍTICO EN  
EL QUE SE DE-  
SARROLLE

El dispositivo es “efectivo”, o dicho en términos de comunicación/educación, la potencia de la estrategia radica en que el reconocimiento del otro es el organizador de la tarea, y construye como válidos los múltiples aprendizajes que puedan generarse a partir de la experiencia, más allá del contenido curricular.

## 6.1 En el sentido de una pedagogía de la pregunta...

En sintonía con la propuesta de Freire y Antonio Faundez, respecto de la necesidad de abordar las situaciones potencialmente educativas desde una pedagogía de la pregunta que recupere las curiosidades y la identidad de quien las construye, se me despiertan una serie de interrogantes a partir del análisis y sistematización de esta experiencia, con el objeto de aportar otros posibles ejes de abordaje para profundizar la complejidad de las dimensiones que la constituyen:



a. A partir de una evaluación final del proceso, me pregunto respecto de la dimensión del trabajo, y por lo tanto política de la experiencia en términos territoriales: ¿cuál es el impacto de esta política pública? y en particular, ¿qué aprendizajes construyeron los orientadores y las orientadoras respecto del encuentro con las parejas pedagógicas?

b. La dimensión constitutiva de la pareja pedagógica: los saberes y experiencias previas. Los docentes tutores y curriculares han sido seleccionados a partir de dos grandes condicionantes: un perfil militante, y un perfil universitario o terciario –ya sea habiendo finalizado ese proceso o no-. Uno o ambos de esos perfiles debieron de existir al momento de seleccionar a los docentes. Surge entonces la pregunta respecto del peso de estos perfiles en tanto se deja afuera a los propios orientadores que han participado en una cohorte previa de Diplomaturas. Si se supone que no hay un único y válido saber, sino que la procedencia de los aprendizajes son múltiples, ¿cuáles son las condiciones para que se incluya a los orientadores como parte del equipo docente? ¿es posible pensar una Diplomatura que los incluya, en términos de decisión política? ¿qué implica incluirlos en el equipo docente? ¿Cuáles son sus potencialidades y desafíos? ¿Cuáles son los aportes que puede posibilitar su inclusión?

c. Considerando la existencia de otros tipos de parejas pedagógicas en el ámbito público educativo, me pregunto ¿Cómo se puede potenciar el dispositivo desde una perspectiva de la educación popular, en

el marco institucional de una política pública? ¿Qué aportes pueden hacer otras experiencias de parejas pedagógicas en un escenario de reconfiguración institucional a partir de la obligatoriedad de la educación primaria y secundaria?

d. Desde una perspectiva de la planificación comunicacional en políticas públicas, ¿cuáles pueden ser las estrategias pedagógico-comunicacionales para el aporte a la construcción de unas parejas pedagógicas con perspectiva de educación popular? ¿cuál/es pueden ser los enfoques metodológicos para la construcción de grupalidades que trasciendan la suma de individualidades y promueva el trabajo en equipo?



e. ¿Cómo influye la cuestión del género en estos dispositivos? ¿Cómo se configura la pareja pedagógica en el marco de una cultura patriarcal? ¿Cuáles son las representaciones de los estudiantes respecto de esta “pareja”? ¿Cómo se construye el vínculo con cada uno desde esta perspectiva de género?

Este último tramo, se construye, entonces, como conclusividades (y no conclusiones) en tanto la entrega del trabajo de Tesis no cierra interrogantes sino que abre la discusión a múltiples y nuevas dimensiones de abordaje de estudio del caso.

# Bibliografía



AA.VV. (2005) (GULZ, Nora; CUTER, Ma. Elena; ALCÁNTARA, Aixa; WOLINKSKY, Violeta) "Evaluación del Proyecto Maestro + Maestro. Programa ZAP (Zonas de Acción Prioritaria)".



AA.VV (2002) (ARGUMEDO, M.A, COSCARELLI, Ma. R, SALVA, L.R., BONELLI, V., GÓMEZ, E., LUNAZZI, C., CIPOLLA, P, PICCO, S., DÓMINE, P.) "Las estrategias de formación de sujetos en los proyectos de extensión universitaria en la UNLP" en La universidad cautiva. Legados, marcas y horizontes de la Colección Diagnos, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, Ediciones Al Margen, La Plata.



ALMEIDA, J., CORALI, J., FALCHI, G. (2012). "Aportes teórico/metodológicos para la investigación en comunicación". Cuaderno de cátedra, Metodología de la Investigación Social, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP.



ALONSO y DI COSTA (2011) "Cambios y continuidades en la política social argentina (2003-2010)". Ponencia preparada para su presentación en el VI Congreso Argentino de Administración Pública, Chaco, Argentina. Disponible en: [http://www.asociacionag.org.ar/pdfcap/6/ALONSO\\_DI\\_COSTA.pdf](http://www.asociacionag.org.ar/pdfcap/6/ALONSO_DI_COSTA.pdf)



ARANETA, Federico (2013). "Mirar para actuar desde comunicación y educación" Ciclo de Capacitación Virtual. Tecnicaturas Superiores Sociales y Humanísticas. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.



ARGUMEDO, Manuel y otros (2002); "Las estrategias de formación de sujetos en los proyectos de extensión universitaria en la UNLP"; en Krotsch, Pedro (organizador) y Prati, Marcelo (editor); La Universidad Cautiva. Legados, Marcas y Horizontes. Ediciones Al Margen, La Plata.



BARREYRO, Gladys Beatriz (2001). "Políticas educativas en la Argentina a fines del Siglo XX: Un estudio del Plan Social Educativo" en "Políticas Educativas e Investigación para la toma de decisiones". Maestría en Ciencias Sociales con mención en Educación. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 1997-1999.



BEDIA, A., MASSA, L., SENA, S. (2011). XI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria. Mesa de Trabajo 3. Integración, extensión, docencia e investigación. "De la prescripción a la reflexión: procesos de aprendizaje y transformación social".



BEKERMAN, D. & DANKNER, A. (2010) "La Pareja Pedagógica en el Ámbito Universitario, un Aporte a la Didáctica Colaborativa"



BUENFIL BURGOS, Rosa Nidia (1992). "Análisis de discurso y educación".

CARTILLA de Economía Social y Solidaria de la Diplomatura en Operador Socioeducativo en Economía Social y Solidaria (2013).

CARTILLA de Prácticas Profesionalizantes de la Diplomatura en Operador So-

cioeducativo en Economía Social y Solidaria (2013).

CARTILLA Grupos, Organizaciones y Equipos de Trabajo. Diplomatura en Operador Socioeducativo en Economía Social y Solidaria (2013).

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (2007). “Escuelas de gestión social”. Resolución y Anexo. Versión 1.0. Borrador para la discusión.

DE ALBA, Alicia (1998) *Currículum: crisis, mito y perspectivas*, Editorial Miño y Davila, Argentina.

DÍAZ BARRIGA, ÁNGEL (2009). *Pensar la didáctica*, Amorrortu editores, Argentina.

DOCUMENTO DE CÁTEDRA (2009) “El sentido de las técnicas en el diagnóstico desde la comunicación”. Taller de Planificación de Procesos Comunicacionales. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP.

DOCUMENTO DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. “Jóvenes tutores. Dispositivo de acompañamiento integral de adolescentes y jóvenes. Línea de apoyo a las instituciones”. Propuesta de Apoyo Socioeducativo para las escuelas de Ciclo Básico de la Educación secundaria de la Provincia de Buenos Aires”.

DUHALDE, Eduardo (2009). *Memorias del incendio. Los primeros 120 días de mi presidencia*. Editorial Sudamericana.

ELBOJ SASO, Carmen; PUIGBELLIVOL AGUADÉ, Ignasi; SOLER GALLART, Marta; VALLS CAROL, Rosa (2006). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*, Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L., España.

FERNÁNDEZ BERDAGUER, Leticia (2007); “La extensión universitaria en el marco de los procesos de evaluación institucional. Análisis de casos”, en Krotsch, Pedro, Antonio Camou y Marcelo Prati (coordinadores); *Evaluando la evaluación: políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*, Buenos Aires, Editorial Prometeo.

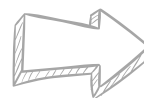
FERNÁNDEZ, Ma. Belén (2000). “El Taller y el grupo de discusión en Investigación” en V Congreso Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación”. ALAIC. Facultad de Ciencias de la Comunicación e Información de la Universidad Diego Portales-Santiago Chile.

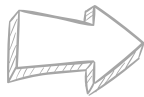
FERRY, Giles (1997). “Pedagogía de la formación”; Facultad de Filo y Letras-UBA.

FREIRE, Paulo (1968). “Pedagogía del Oprimido”. Editorial S.XXI.

FREIRE, Paulo Y FAUNDEZ, Antonio (1985). “Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes”. Última edición 2013. Editorial Siglo Veintiuno, Buenos Aires, Argentina.

GLADYS BEATRIZ BARREYRO (2001). “Políticas educativas en la Argentina a fines del Siglo XX: Un estudio del Plan Social Educativo” en *Políticas Educativas e Investigación para la toma de decisiones 1997-1999*, Maestría en Ciencias Sociales con mención en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.





GLUZ y AA.VV. "Evaluación del Proyecto Maestro+Maestro. Programa ZAP (Zonas de Acción Prioritaria)". Febrero 2005. Página 5.



GOGGI, Nora (comp.) y otros. "El trabajo en pareja pedagógica. Conceptualizaciones, testimonios y experiencias en relación al trabajo en pareja pedagógica". OMEP – 2° Encuentro Internacional de Educación Infantil "Construyendo una buena educación para la infancia". Eke: Experiencias de formación y capacitación a educadores del Nivel Inicial.



GÓMEZ, E., BONELLI, V. y LUNAZZI, C. (2003) "Estrategias de formación de sujetos en la extensión universitaria. La identidad extensionista y su impacto en los procesos formativos". Anuario de Investigaciones 2003, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP, La Plata.



GUIMENEZ, Sandra y HOPP, Malena (2011). "Programa Ingreso Social con Trabajo 'Argentina Trabaja': una mirada reflexiva desde el corazón de su implementación", en Arias, Godoy y Bazzalo (compiladoras), *IV Encuentro Internacional de Políticas Públicas y Trabajo Social. Aportes para la reconstrucción de lo público*, Carrera de Trabajo Social, Universidad de Buenos Aires, Argentina, Disponible en [trabajosocial.sociales.uba.ar/jornadas/contenidos/27.pdf](http://trabajosocial.sociales.uba.ar/jornadas/contenidos/27.pdf)



HAEDO, Trinidad; LÓPEZ, Guadalupe (2013). "El trabajo en pareja pedagógica en el nivel medio" en X Jornadas de sociología de la UBA. 20 años de pensar y repensar la sociología. Nuevos desafíos académicos, científicos y políticos para el siglo XXI. Mesa 36: "La sociología en el nivel medio y superior: enseñanza, debates y experiencias".



HLEAP, José (1998) "Siste-matizando experiencias educativas". Grupo de Educación popular, Escuela de Comunicación Social, Universidad Del Valle, Cali, Colombia.



HOPP Malena y GUIMENEZ, Sandra (2013). "Programa Ingreso Social con Trabajo "Argentina Trabaja": una mirada reflexiva desde el corazón de su implementación". Recopilación de ponencias del IV Encuentro Internacional de Políticas Públicas y Trabajo Social: "Aportes para la reconstrucción de lo público", Universidad de Buenos Aires.



HUERGO, Jorge (2008). "El sentido de la 'experiencia social'" DES-DGCyE, La Plata.



HUERGO, Jorge (2005) "Un modo de construir el compromiso social de la Universidad", en Revista *Tram[p]as de la comunicación y la cultura*, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.



INAES (Instituto Nacional de Asociativismo y Economía Social). Ministerio de Desarrollo Social de la Nación.

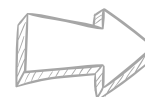
LARROSA, JORGE; SKLIAR, CARLOS (compiladores) y AA.VV (2009). "Experiencia y alteridad en educación". Ediciones Homo Sapiens.

LEÓN, Gerardo (2007). "El grupo de discusión como artefacto científico para el análisis social". Revista Electrónica de América Latina Especializada en Comunicación "Razón y Palabra", número 57.

LÓPEZ Y HAEDO (2013). "El trabajo en pareja pedagógica en el nivel medio". X Jornadas de sociología de la UBA. "20 años de pensar y repensar la sociología. Nuevos desafíos académicos, científicos y políticos para el siglo XXI".



MARRANDI, ARCHENTI y PIOVANI (2013). "Metodología de las Ciencias Sociales".



MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL. Programa Ingreso Social con Trabajo "Argentina Trabaja".



MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN, Subsecretaría de Gestión y Coordinación de Políticas Universitarias. Secretaría de Políticas Universitarias.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE CHUBUT. "Material de Apoyo a la conformación de la pareja pedagógica". Diseño curricular Secundaria.



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, PRESIDENCIA DE LA NACIÓN. "La escuela y las organizaciones de la comunidad. Experiencias de inclusión socioeducativa (2007-2008)". Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas.

MORONI, Delfina (2011). "Unidades Básicas de Educación Secundaria (UBES). Fundamentación".



NASSIF, R (1982). "Teoría de la educación" Cincel-Kapelusz, Madrid.

NATALUCCI, Ana y PASCHKES RONIS, Matías (2013). "Antecedentes de políticas sociales: del PAN al Argentina Trabaja", en Arias, Godoy y Bazzalo (compiladoras), *IV Encuentro Internacional de Políticas Públicas y Trabajo Social. Aportes para la reconstrucción de lo público*, Carrera de Trabajo Social, Universidad de Buenos Aires, Argentina.



NEFFA, Julio César (2009). "El Plan Jefas y Jefes de Hogar Desocupados (PJyJDH). Análisis de sus características y objetivos. Fortalezas y debilidades", CLACSO, Buenos Aires.



OROZCO FUENTES, Bertha (2006). "Aprendizajes socialmente significativos: en diálogo y tensión con los discursos del aprendizaje y las competencias en educación".



PÁGINA WEB: [www.dosess.org.ar](http://www.dosess.org.ar). Agosto. "La economía social y la transformación educativa"

PASCHKES RONIS, Matías y NATALUCCI, Ana (2013). "Avatares en la implementación de políticas sociales. Concepciones y prácticas de las organizaciones sociopolíticas que participan en el Programa Argentina Trabaja" (2009-2010) en Arias, Godoy y Bazzalo (compiladoras), *IV Encuentro Internacional de Políticas Públicas y Trabajo Social. Aportes para la reconstrucción de lo público*, Carrera de Trabajo Social, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Pp. 4 y 5.



PERRONE, Eugenio (2013). "Educación popular, educación social y comunidad de aprendizaje". Marco Orientador de la Universidad de los Pueblos y Naciones Indígenas del Ecuador "AMAWTAY WASI", 2013.

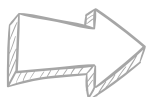


PRIETO CASTILLO, Daniel (1998). "La presencia de la Comunicación educativa".

PUIGGRÓS, Adriana (1984) "Volver a educar".



Relatoría de la 4ta Jornada de Capacitación para Diplomatura de Operador So-



cio-Educativo en Economía Social y Solidaria. 27 de Septiembre 2012.



RESOLUCIÓN DEL EXPEDIENTE N°827-0523/10 DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE QUILMES. Mayo, 2010.



RIBEIRO, Darcy (1971). "La Universidad Latinoamericana. Relaciones con la sociedad". Disponible en: <http://www.unlu.edu.ar/noved-eventos/doc-ley-educ-sup/darcy-riberiro.pdf>



ROCKWELL, Elsie (2009). "La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos". Ed. Paidós, Argentina.



RODRÍGUEZ ZIDÁN, E., GRILLI SILVA, J. (2012) "Transitar hacia la profesión docente. La pareja pedagógica como dispositivo en la formación inicial de profesores para la educación media en Uruguay". III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia, Santiago de Chile.



RODRÍGUEZ, Ma. Angélica. "La pareja pedagógica. Un espacio en el cual el acto educativo se convierte en una danza". Disponible en: [www.educarjuntos.com.ar](http://www.educarjuntos.com.ar).



SALINAS, Dino (1998). "Currículum, racionalidad y discurso didáctico". Publicado en el libro de Poggi, Margarita "Apuntes y aportes para la gestión curricular" Editorial Kapeluz. Buenos Aires, 1998



SANJURJO, LILIANA (coord.); AA.VV. (2009) "Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales", Homo Sapiens Ediciones. Rosario, Santa Fe, Argentina.



SOSA, Laura. "Análisis de experiencia: 'En torno a la pareja pedagógica': análisis de experiencia propia en el contexto". Postítulo de Educación en Contextos de Encierro. Especialización docente de nivel superior en educación en contextos de encierro. Trabajo Final. Córdoba.



SOUTO, M. (1993) "Hacia una didáctica de lo grupal". Miño y Dávila Ediciones.

TEIXIDÓ SEBALLS, J., (2008). "¿Desdoblar? o ¿Dos docentes en el aula? Entre la innovación, la moda y el problema/dilema organizativo". GROC, 2008. Recuperado en 2011, de: [http://www.joanteixido.org/doc/dos\\_aula/texto\\_provisional.pdf](http://www.joanteixido.org/doc/dos_aula/texto_provisional.pdf)

TIRAMONTI, Guillermina y AA.VV. (2007) "Informe final: Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina". Buenos Aires, Argentina.

TORCHIO, Rita (coord.) Y AA.VV. (2010) "La incidencia de la pareja pedagógica en el Trabajo de los Alumnos". Por Red de Maestros Escritores. VI Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares y Redes de Maestras y Maestros que hacen investigación e innovación desde la escuela. Eje temático: Formación de educadores/as.

UNICEF, NACIONES UNIDAS Y CEPAL (2006) "Efectos de la crisis en Argentina. Las políticas del Estado y sus consecuencias para la infancia". Disponible en: [http://www.unicef.org/argentina/spanish/Efectos\\_Crisis\\_en\\_Argentina\\_-\\_Documento\\_de\\_Difusion.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/Efectos_Crisis_en_Argentina_-_Documento_de_Difusion.pdf)

VAN DE VELDE, Herman (2008). "Sistematización. Texto de referencia y consultas". CICAP - Centro de Investigación, capacitación y Acción pedagógica. Editorial Volens América.

WENCESLAO, MORO (2003) "Educación popular: un acercamiento a una práctica libertaria".





Noviembre 2015, La Plata